

TAMPEREEN YLIOPISTO

Yläkoulun opettaja arjen oppitunnillaan opetussuunnitelmamuutoksen edessä

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma

TUULA UUSITALO

Helmikuu 2019

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta

TUULA UUSITALO: Yläkoulun opettaja arjen oppitunnillaan opetussuunnitelmanmuutoksen edessä.

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 80 sivua, 2 liitesivua

Helmikuu 2019

Tutkimuksen tarkoituksena oli kuvata yläkoulun opettajien kokemuksia arjen oppitunneistaan. Tutkimuksen tehtävänä oli selvittää, miten laaja-alaiset osaamiskokonaisuudet ilmenevät arjen oppituntikäytännöissä. Laaja-alainen osaaminen vuoden 2014 opetussuunnitelman mukaisesti ei vielä ollut koulussa käytössä tutkimusta tehtäessä. Opettajat kuitenkin tunnistivat laaja-alaisuuden käsitteen ja kaksi opettajaa oli tutustunut siihen lähemmin opetussuunnitelmatekstinä ja arjen oppitunteja pitäen.

Peruskouluun kohdistuu uudistusvaatimus vuoden 2014 opetussuunnitelman mukaisesti. Erääksi kasvatuksen ja opetuksen tavoitteeksi on asetettu laaja-alainen osaaminen. Teoreettisena viitekehyksenä toimii ajatus siitä, kuinka koulun uudistus on toistuvasti välttämätön, mutta myös aina vaillinainen. Opettajilla nähdään olevan avainrooli uudistusten toteuttajana.

Tutkielmassa toteutettiin kvalitatiivista tutkimusmenetelmää. Aihetta lähestyttiin fenomenologisella perinteellä, jolloin pyrittiin saamaan käsitys yksittäisten opettajien kokemuksista. Tutkimuksessa selvitettiin ja kuvattiin eteläsuomalaisen yläkoulun neljän eri aineenopettajan opetuskäytäntöjä juuri ennen voimaan tulevaa uudistettua opetussuunnitelmaa. Tutkimusmenetelmänä oli haastattelu ja havainnointi sekä analyysimenetelmänä sisällönanalyysi.

Tutkimustuloksia oli viisi, joista merkittävin oli oppimisen tukeminen. Tätä aihetta opettajapuheessa ilmaistiin runsaslukuisesti ja monipuolisesti. Seuraavana tuloksena oli tietotekniikka, oheislaitteet ja sovellukset, jotka olivat käytettävissä kaikilla oppitunneilla. Monet tietotekniset sovellukset olivat apuna arjen opetuksessa. Erilaisten tietoteknisten laitteiden, joihin sisältyivät myös oppilaiden mobiililaitteet, käytöllä oli iso muutosvaikutus aiempiin oppituntikäytäntöihin verrattuna. Seuraavan tuloksena oli opetustapa ja opettajuus, jossa tuotiin esiin erilaisia pedagogisia käytänteitä. Opettajuutta kuvatessaan opettajat luonnehtivat omaa näkemystään opettajuudestaan oppitunneilla ollen esimerkiksi sallivia ja pitkäjänteisiä. Neljäntenä tuloksena oli yksilö ja yhteisö. Yksilön huomiointi oli arkista ja yhteisö otettiin huomioon työelämänä ja arjen taitoina. Viidenneksi tulokseksi muodostui oppiaineiden välinen yhteistyö sekä opettajan oman oppiaine. Yhteistyön mahdollisuus tiedostettiin ja sitä toteutettiin muut oppiaineet huomioiden. Opettajat ottivat oman oppiaineensa esiin vähäisesti tai implisiittisesti.

Merkittävimpänä päätelmänä voi todeta, että opettajien työssä on jo ennen vuoden 2014 laaja-alaisuuden opetussuunnitelmakirjausta toteutettu samankaltaisia asioita, joita edellytetään laaja-alaisuusvaatimuksissa. Verrattuna oppituntien aiempiin käytäntöihin erityisesti uusimmat tieto- ja viestintäteknologiset laitteet ovat käytössä aiempaa enemmän. Johtopäätöksenä on, että oppilaan kasvamista on tähänkin asti tuettu kokonaisvaltaisesti, mutta kirjaamalla laaja-alainen osaaminen opetussuunnitelmatekstiin se tuodaan esiin entistä näkyvämmiin ja sitä kautta helpommin keskusteltavaksi sekä sovellettavaksi opettajan työskentelyyn.

Avainsanat: opetussuunnitelma, laaja-alainen osaaminen, koulun muutos

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	4
2	OPETUSSUUNNITELMA	6
2.1	OPETUSSUUNNITELMAN JA PERUSKOULUN TAUSTAA	6
2.2	OPETUSSUUNNITELMAKÄSITE	9
2.3	PYRKIMYKSIÄ KOULUTYÖN KOKONAISVALTAISUUTEEN	11
2.4	VOUDEN 2014 OPETUSSUUNNITELMAN LAAJA-ALAISSUUS VUOSILUOKILLA 7–9	14
2.4.1	<i>Yleissivistykselle pohjaa perusopetuksella</i>	<i>14</i>
2.4.2	<i>Vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteiden mukainen oppimiskäsitys</i>	<i>15</i>
2.4.3	<i>Perusopetuksen tehtävä ja opetuksen eheyttäminen</i>	<i>16</i>
2.4.4	<i>Laaaja-alainen osaaminen vuosiluokilla 7–9</i>	<i>17</i>
3	KOULUN MUUTOSTA JA PYSYVYYTTÄ	22
3.1	MUUTOS KÄSITTEENÄ	22
3.2	PYSYVYYS KÄSITTEENÄ	22
3.3	KOULU JA SEN UUDISTUS	23
3.3.1	<i>Koulu, yhteiskunta ja opettajan tehtävä</i>	<i>23</i>
3.3.2	<i>Asiantuntijapuhetta koulusta</i>	<i>25</i>
3.3.3	<i>Opettajapersoona muutoksen toteuttajana</i>	<i>27</i>
3.3.4	<i>Eheyttämistä, tulevaisuuden taitoja ja laaja-alaisen osaamisen toteutuminen</i>	<i>28</i>
3.4	OPETTAJAN MUUTTUVAN TYÖN ERILAISIA MÄÄRITTÄJIÄ	29
4	TUTKITTAVANA OPETTAJAN ARJEN OPPITUNTI	36
4.1	MENETELMÄLLISET RATKAISUT, TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYS	36
4.2	AINEISTON HANKINTA	40
4.2.1	<i>Aineiston kuvailu</i>	<i>40</i>
4.2.2	<i>Haastattelu ja havainnointi</i>	<i>42</i>
4.2.3	<i>Tutkimuksen luotettavuus ja pätevyys</i>	<i>45</i>
4.3	AINEISTOLÄHTÖINEN SISÄLLÖNANALYYSI RYHMITTELEMÄSSÄ AINEISTOA	46
4.4	AINEISTON ANALYSOINTI	47
5	TUTKIMUSTULOKSET	50
5.1	OPPIMISEN TUKEMINEN	50
5.2	TIETOTEKNIikka, OHEISLAITTEET JA SOVELLUKSET	54
5.3	OPETUSTAPA JA OPETTAJUUS	56
5.4	YKSILÖ JA YHTEISÖ	59
5.5	OPPIAINE JA YHTEISTYÖ OPPIAINEIDEN KESKEN	64
6	TUTIMUKSEN ARVIOINTI JA POHDINTA	70
	LÄHTEET	76
	LIITTEET	81

1 JOHDANTO

Angloamerikkalaisessa opetussuunnitelmaperinteessä keskeistä on koulun opetussuunnitelman jatkuva uudistus. Uudistus, joka ei koskaan tule valmiiksi, vaan aina jää tilaa uudelle muutokselle. Simola (1998, 55) puhuu ilmaan propatusta muutoksesta. Oli aikakausi mikä tahansa, miltei aina puhutaan muutoksen tarpeellisuudesta. Nykymuutoksen oikeutusta perustellaan aikamme pirstaleisuudella, jolloin koulun tulisi vastata yhteiskunnan eri tekijöiden aina uudestaan ja uudestaan asettamiin muutosvaatimuksiin eheyttäen ja kokonaisvaltaisuutta tarjoamalla.

Suomalaisia perusopetuksen opettajia ohjaa heidän työssään valtakunnallinen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet -asiakirja, johon pohjautuen tehdään alueellisia ja koulukohtaisia opetussuunnitelmia. Jotta peruskoulutus olisi maanlaajuisesti tasa-arvoista ja laadukasta, yhtenäinen kattojärjestelmä on tarpeen. Perusopetus on kaiken aikaa muutospaineiden alla, sillä vallalla olevat taloudelliset, yhteiskunnalliset sekä teknologiset muutokset heijastuvat koulutukseen ja opetukseen. Salminen (2012) nostaa esiin koulun muutospaineen jo 1700-luvulta alkaen; kulttuuri muuttuu, kasvatus muuttuu. Nyky-yhteiskuntaa leimaavat epävarmuus, joustavuus ja ristiriitaisuus sekä lisääntyneet mahdollisuudet informaation saamiseen ja käsittelyyn (Vitikka 2009). Nykyisessä muodossaan peruskoulutuksen tulisi vastata uuteen tilanteeseen. Peruskoulun ja sen antaman opetuksen tulisi heijastaa yhteiskunnallisia muutoksia: koulun olisi oltava aikaansa edellä – ei ainakaan aikaansa jäljessä (Vitikka 2009, 25).

Kiinnostukseni kouluun johtuu siitä, että olen tehnyt opettajien sijaisuuksia vuosien ajan. Pääosin yläkoulun puolella tehdyssä opetustyössä olen päässyt sisälle nykyiseen peruskoulun kulttuuriin. Opetustehtäviini ovat kuuluneet kaikki yläkoulun oppiaineet. Näköalapaikkani on ollut vertaansa vailla, koska olen saanut tilaisuuden tutustua 7.-, 8.- ja 9.-luokkalaisiin monipuolisesti – useammasta kohtaamiskulmasta kuin yhden oppiaineen opettaja. Erilaisten erityisryhmien opetus sekä pienluokka- ja yksilöopetus, ovat myös sisältyneet tehtäviini. Koulutyössäni olen saanut nähdä saman oppilaan eri aineiden oppitunneilla. Lisäksi olen nähnyt ja kokenut yksilöiden muuttumista ja kehittymistä kolmen vuoden sykleissä. Olen myös ollut opettajana opettajien joukossa, jolloin vuorovaikutusta on ollut palaverissa, opettajankokouksissa sekä opettajainhuoneella.

Tutkielmaani ajatellen on ollut merkittävää, että olen kokenut oman opettajan roolini erilaisuuden siirtyessäni oppiaineesta toiseen. Myös yli viidentoista vuoden aika opettajan sijaisen tehtävissä antaa näkökulmaa opettajan työn näkemiseen nyt ja aiemmin sekä auttaa ymmärtämään, että koulun muutosta edellytetään tässä päivässä esimerkiksi nopeutuneen tiedonkulun vaatimuksesta. Yksilön ja yhteiskunnan kiireisestä elämänrytmistä johtuen asiat, ilmiöt ja tapahtumat tulevat kaikkien ihmisten – myös poliittisten toimijoiden – tietoisuuteen ja lopulta vaatimuksiin koulunkin muutokselle.

Valtakunnallisen Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 -asiakirjan (myöhemmin OPS 2014) laaja-alaiset osaamiskokonaisuudet ovat: 1) Ajattelu ja oppimaan oppiminen, 2) Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu, 3) Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot, 4) Monilukutaito, 5) Tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen, 6) Työelämätaidot ja yrittäjyys ja 7) Osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävän tulevaisuuden rakentaminen. Koko peruskoulun ajan on edellä mainittuihin kokonaisuuksiin verrattavia kokonaisuuksia ollut käytössä esimerkiksi eheyttämisenä ja aihekokonaisuuksina. Tässä tutkielmassa olen kiinnostunut Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 laaja-alaisista osaamiskokonaisuuksista.

2 OPETUSSUUNNITELMA

Tässä luvussa selvitetään suomalaisen opetussuunnitelman taustaa ja opetussuunnitelmatraditioita sekä peruskoulujärjestelmään siirtymistä. Lisäksi valotetaan opetussuunnitelmäkäsitettä ja käsitellään opetussuunnitelman uudistustarvetta. Pyrkimystä koulutyön kokonaisvaltaisuuteen lähestytään pääosin käsitteiden eheyttäminen ja aihekokonaisuudet kautta. Eheyttäminen ja aihekokonaisuudet -käsitteitä tarkastellaan vuosien 1985, 1994, 2004 opetussuunnitelmateksteistä. Lopuksi tutustutaan laaja-alaisuus -käsitteeseen vuoden 2014 opetussuunnitelmatekstin kautta.

2.1 Opetussuunnitelman ja peruskoulun taustaa

Opetuksen suunnittelun teoreettinen selvittely alkoi Malisen (1992, 11) mukaan 1800-luvulla. Tuolloin saksalainen J. F. Herbart (1776–1841) muodosti opetusopin, joka jaettiin kahteen osaan: opetussuunnitelmaoppiin ja opetusmenetelmäoppiin. Herbartin mukaisen opetussuunnitelman käsitteen otti Suomessa käyttöön Mikael Soininen (1860–1924) vuonna 1901 ilmestyneessä opetusopin teoksessaan. Opetussuunnitelmanimitystä käytettiin Suomessa ensin kansakoulun tarpeisiin. Opetussuunnitelma -käsitettä ei vielä 1900-luvun alussa käytetty käytännön opetustyössä. Kansakouluissa noudatettiin seminaarin mallikoulujen suunnitelmia. Oppikouluissa olivat käytössä vuoden 1872 koulujärjestyksen mukaisesti eri aineiden tuntijako ja oppimäärät. Opetussuunnitelman käsite yleistyi kansakouluissa 1920-luvulla. Soinisen johdolla toimineen komitean mietinnössä, Maalaiskansakoulun opetussuunnitelmassa vuodelta 1925, oli toteutettu Herbartilta peräisin olevaa ajatusta systemaattisesta ainekohtaisesta opetussuunnitelmasta. (Malinen 1992, 11.)

Saari, Salmela ja Vilkkilä (2017, 74) toteavat Mikael Soinisen olleen herbartilaisuuden edustaja ja varhaisen empiirisen kasvatustieteen pioneeri Suomessa. Soininen vaikutti keskeisesti oppivelvollisuuslain syntyyn vuonna 1921. Psykologisen tiedon keskeinen rooli opettajan työssä oli määräävää Soinisen kasvatusopillisessa käsityksessä; opettajan tuli tietää, millaisten psykologisten lakien mukaan lapsi kehittyy. Suomen sivistysopillinen Bildung-perinne painotti kasvatuksen päämääriä ja kulttuurista kontekstia, kehittyvä empiirinen kasvatustiede huomioi lapsen kehityksen ja oppimisen henkiset ja fyysiset lainalaisuudet. (Saari ym. 2017, 74–75.)

Opetussuunnitelmajärjestelmää, jonka oli kehittänyt Herbart, kutsutaan Malisen (1992, 12) mukaan Lehrplan-malliksi. Siinä opetussuunnitelmat laaditaan siten, että oppiaineet esitetään tavoitteineen ja opetussisältöineen. Lehrplan oli usein suomennettavissa lukusuunnitelmaksi. Myös Autio (2017, 18) mainitsee opetussuunnitelmatutkimuksesta puhuessaan ”Lehrplan” -käsitteen, kuinka se sitoutuu koulutilanteisiin ja sen suomalainen vastine on opetussuunnitelma. Lukioissa käyttöön otettu yleinen opetussuunnitelmakäsitys 1970-luvulta lähtien oli rakenteeltaan Lehrplan-mallin mukainen (Malinen, 1992, 12–13).

Didaktisia vaikutteita saatiin Suomeen Yhdysvalloista 1900-luvun alussa. John Deweyn (1859–1952) käsitys opetussuunnitelmasta perustui lapsen kokonaiskehityksen kuvaamiseen. Deweyn pragmaattisen filosofian mukaisesti käytännön ratkaisut opetussuunnitelmassa olivat tärkeämpiä kuin systemaattinen tavoitteenasettelu. Tästä seuraten opetussuunnitelman laadintaan muodostui curriculum-malli, joka tarkoittaa oppilaan toimintaan läheisesti liittyvien oppikokemusten suunnittelua. Matti Koskenniemi (1908–2001) julkaisi vuonna 1944 kirjan Kansakoulun opetusoppi, joka oli curriculum-mallin mukainen. Suomessa ei ole eroteltu selvästi lehrplan- ja curriculum-malleja, vaan on pyritty yhdistämään hallinnollinen ja pedagoginen suunnittelu. Kansakoulussa ja oppikoulussa hallinnollisesti vahvistetut opetussuunnitelmat olivat Lehrplan-mallisia ja opettajan oman työn suunnittelu curriculum-mallista. (Malinen, 1992, 13–15.) Saari, Salminen ja Vilkkilä (2017, 65) näkevät Bildung-tradition korostavan yhteistä kansallista identiteettiä, kun vastaavasti curriculum-traditio painottaa yhtenäistä, mitattavaa ja ennakoitavaa käyttäytymistä (behavior).

Peruskouluun siirtymistä valmisteltiin jo 1950-luvulla (Malinen 1992, 15). Opetussuunnitelman rakennetta valmisteltiin vasta vuosina 1965–1966. Peruskoulujärjestelmään siirtyminen toteutui vaiheittain vuosina 1972–1977 alkaen Pohjois-Suomesta ja oli käytössä kaikissa Suomen kunnissa 1980-luvun alussa. Kouluhallitus vahvisti peruskoulun opetussuunnitelman kaavan vuonna 1972 noudatettavaksi kaikissa kunnissa. Ensimmäisessä osassa oli monipuolinen kuvaus muun muassa yleisistä tavoitteista, koulutyön tulosten arvioinnista sekä koulutyön järjestelyistä. Toisessa osassa olivat ainekohtaiset tavoitteet ja oppimäärät. Ensimmäinen osa oli täten tyypiltään curriculum-ajattelun mukaista ja toinen osa lehrplan-mallin mukaista. Alettiin puhua valtakunnallisesta opetussuunnitelmasta. (Malinen 1992, 15–16.) Angloamerikkalainen curriculum-perinteen mukainen opetussuunnitelma-ajattelu sai sijaa Suomessa toisen maailmansodan jälkeen. Tästä huipennuksena oli 1960-luvun lopussa käynnistetty peruskoulu-uudistus, jossa aiempi jako kansakoulu – oppikoulu korvautui kaikille yhtenäisenä peruskouluna. (Saari ym. 2017, 76.)

Opetussuunnitelmaa määriteltäessä Malinen (1992, 28) on todennut, että se on parasta määritellä käyttötilanteen mukaan. Opetussuunnitelmia on laadittu hallinnon ja opetuksen ohjauksen tarpeisiin ja didaktiikassa osana oppilaan ohjausprosessiin. Eräs syy opetuksen suunnittelun epäselvyyteen on ollut se, että 1970-luvulla opetussuunnitelmien laadinta otettiin selvästi koulutuspolitiikan välineeksi. Opetuksen suunnittelun didaktiset mallit eivät enää sopineet tähän tilanteeseen, koska opetussuunnitelmia ei voitu laatia vain koulun opetustilanteita varten. (Malinen 1992, 27.) Didaktisesta ajattelusta Saari ym. (2017, 78) toteavat positivistisen kasvatustieteen merkittävästä vaikutuksesta 1960- ja 1970-luvuilla, mutta samaan aikaan sivistysteoria oli vielä olemassa. Lisäksi oli vaikutteita saksalaisen ja amerikkalaisen progressiivisen kasvatusajattelun muodoista erityisesti Matti Koskenniemen (1908–2001) ajattelussa. Koskenniemi yhdisti opetussuunnitelma-ajatteluun empiirisen tiedon, sosiaalisen pedagogiikan sekä opettajan autonomisen roolin. Koskenniemi ei ole vain sivistysteoreettisen ja curriculum-tradition edustaja, vaan hän halusi korostaa demokraattista vuorovaikutusta sen kasvattavan voiman vuoksi sekä opetusta opettajan ja oppilaan välisenä vuorovaikutuksena. Koskenniemen vaikutusvaltaiset näkemykset sijoittuvat yksiin niin peruskoulu-uudistuksen kuin opettajankoulutuksen kehittämisen kanssa. Opettajankoulutus siirtyi vuonna 1974 seminaareista yliopistoihin alemmaksi korkeakoulututkinnoksi ja edelleen vuonna 1979 maisteritason tutkinnoksi kohottaen peruskoulun opettajan yhteiskunnallista arvovaltaa. Didaktinen ajattelu opettajan kasvatustieteellisen asiantuntemuksen ilmenemismuotona välittyy tänä päivänä opettajan työssä. Siinä opettaja harjoittaa itsenäistä, kasvatustieteellistä teoriaa ja opetussuunnitelmaa hyödyntävää harkintaa työssään. (Saari ym. 2017, 78–79.)

Opetussuunnitelmaopin ja opetusmenetelmäopin jaon lisäksi opetussuunnitelmateorian historiaan on muotoutunut kaksi traditiota: angloamerikkalainen kasvatopsykologian perinteeseen perustuva curriculum-ajattelu sekä saksalainen ja pohjoiseurooppalainen perinne, joka perustuu didaktiikan Bildungstheorie-traditioon. (Rajakaltio 2011, 42.) Samoilla linjoilla ovat Saari ym. (2017) toteamalla suomalaisen opetussuunnitelma-ajattelun ilmentävän sekä länsimaista opetussuunnitelmaperinnettä eli saksalaisen kielialueen Bildung-traditiota että angloamerikkalaista curriculum-perinnettä. Edellä mainittujen suuntausten yhteisvaikutuksena suomalaisessa opetussuunnitelma-ajattelussa painottuu opettajan itsenäinen rooli opetussuunnitelman toteuttajana sekä käyttäytymistieteellisen asiantuntemuksen asema opetussuunnitelman tavoitteiden, keinojen, toteutuksen sekä arvioinnin alueilla. (Saari ym. 2017, 61.)

Kaikki seitsemän opetussuunnitelmamme ovat maalaiskansakoulun opetussuunnitelma 1925, kansakoulun opetussuunnitelma 1952, peruskoulun opetussuunnitelma 1970, peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985, peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994,

perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004 ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Viimeisin, vuoden 2014, opetussuunnitelma on otettu käyttöön vuosiluokkien 1–6 osalta elokuussa 2016. Vuonna 2017 siirtyivät seitsemännet vuosiluokat, vuonna 2018 siirtyivät kahdeksannet vuosiluokat ja vuonna 2019 siirtyvät yhdeksännet vuosiluokat opiskelemaan viimeisimmän opetussuunnitelman mukaisesti. Siirtymä uuteen opetussuunnitelmaan pitäisi olla kaikkien vuosiluokkien osalta tapahtunut vuonna 2019.

2.2 Opetussuunnitelmakäsite

Opetussuunnitelmaa voi kuvata kahdesta näkökulmasta. Opetussuunnitelma voidaan nähdä sekä kouluinstituutiota ohjaavana asiakirjana että opettajan työvälineenä toimivana dokumenttina (Vitikka 2009, 49–50). Tässä tutkimuksessa opetussuunnitelma nähdään pääosin opettajan työtä raamittavana sekä erilaisia käytäntöjä ohjaavana tekijänä – arjen opetus- ja kasvatustyön tukijana.

Perinteistä näkemystä opetussuunnitelmasta laajentaa Autio (2017) nähdessä opetussuunnitelman koulutuksen älyllisenä ja organisatorisena keskuksena teorian ollessa käytäntöä ja käytännön ollessa usein ääneen lausumattomien teoreettisten näkemysten läpäisemää. Tämän tulkinnan mukaan perinteinen näkemys laajenee merkittävästi. Perinteisesti nähtynä opetussuunnitelma on suhteellisen ongelmaton pedagoginen, organisatorinen ja hallinnollis-byrokraattinen järjestelyasiakirja. (Autio 2017, 17.)

Vitikan (2009, 50) mukaan ollaan oltu yhtä mieltä siitä, että opetussuunnitelma on keskeisin dokumentti, jolla yhteiskunta ilmaisee koulutusta koskevan tahtonsa ja tavoitteensa. Samaan tapaan opetussuunnitelman näkevät Soini, Kinossalo, Pietarinen ja Pyhälto (2017, 37) kun he kuvaavat sen valtionhallinnon tasolla valmistelluksi normiohjaavaksi dokumentiksi, jossa on määritelty opetuksen sisältöjen ja pedagogiikan keskeiset tavoitteet. Suomalaisia kouluja koskevista opetussuunnitelmista toteavat Autio, Hakala ja Kujala, (2017, 7) että ne ovat pelkistetyksi ilmaistuna laki- ja asetusperustaisia asiakirjoja ohjaten kunta- ja koulutason opetussuunnitelmien laadintaa ja viime kädessä kasvatus- ja opetustyön arkea. Mäkinen ja Kujala (2017) kuitenkin korostavat, että opetussuunnitelma on vahva koulutuspoliittinen väline, joka ohjaa koulun toimintaa. Opetussuunnitelma on kansallinen asiakirja ja välittää samalla niin yhteiskunnallista kuin poliittistakin tahtotilaa. Eri intressiryhmien odotukset koulua kohtaan avautuvat myös opetussuunnitelmassa. Jotta opetussuunnitelman ymmärtäisi asiakirjana sekä monipuolisena keskusteluavaruutena on tulkinnalle löydettävä tilaa. (Mäkinen & Kujala 2017, 267.)

Vahvasti poliittisena asiakirjana näkee opetussuunnitelman Rajakaltio (2011); traditio, tutkimustieto, poliittiset suhdanteet ja historiallinen vaihtelevuus yhdentyvät tässä tekstikoosteessa. Tutkimuksellisesti tulkittuna opetussuunnitelma on siistin virkamiestyön pinnan alla sidoksissa jännitteeseen ja vastakohtaisuuksia sisältävään yhteiskunnallis-poliittiseen valtataisteluun. Jacob Levy Moreno (1953) ottaa esiin käsitteen ”kulttuurisäilyke”, jolla tarkoitetaan vuosisatoja säilöttyjä kulttuurisia uskomuksia ja ajatuksia siirtymässä sukupolvelta toiselle. Näiden kulttuuristen uskomusten ja ajatusten tehtävä on varmistaa yhteiskunnan pysyvyys kenenkään sitä kyseenalaistamatta. (Rajakaltio 2011, 40.)

Opetussuunnitelman laadinnassa lähdetään koulutusjärjestelmän ja kasvatuksen päämääristä ja niiden avulla määritellään yksityiskohtaiset tavoitteet. Koska määrittely perustuu arvoasetelmiin, opetussuunnitelmien laadinta on normatiivista. (Malinen 1992, 48.) Koulun muutoskeskustelusta puhuttaessa Salminen (2012, 228) toteaa, että koulun on samanaikaisesti tunnustettava oma kansallinen traditionsa ja tuotettava eheyttä sekä kunnioitettava eri kulttuureita ja maailmankatsomuksia. Mainittujen edellytysten käytännön ratkaisuihin tutkijat Salmisen (2012) mukaan harvoin ottavat kantaa. Peruskoulua kehitettäessä on puhuttava opetussuunnitelmasta. Opetussuunnitelmassa kiteytyvät koulun tiedolliset ja pedagogiset ainekset. (Vitikka 2009, 24.) Opetussuunnitelman voi myös nähdä kapeasti vain luokkahuonetilannetta käsittelevänä ohjeistuksena, mutta sen kautta pystyy myös tarkastelemaan kulloistakin yhteiskuntaa; ihanteita, arvoja, yhteiskunnan pyrkimyksiä. Opetussuunnitelman kieli on muotoutunut ihmisten historian kanssa käsi kädessä. Opetussuunnitelmaa noudattaen ollaan koulutuspolitiikan ohjailtavissa.

Vitikka (2009, 23) mainitsee, että opetussuunnitelman malli ja rakenne on pysynyt jokaisen uudistuksen jälkeen lähes samanlaisena ja että vain ohjaavuus on lisääntynyt tai vähentynyt koulutuspoliittisen aikakauden mukaan. Koulun kehittäminen tuntuu perustuvan pitkälti erilaisten oppimisympäristöjen kehittämiseen ja teknologisten uudistusten hyödyntämiseen koulutyössä. Kuitenkin samalla pedagogista uudistumista korostetaan oppimisen tutkimuksen ja opettajankoulutuksen kehittymisen rinnalla. Keskeisiä uudistuksia tulevaisuuden koulun kehittämisessä ovat koulun rakenteet ja järjestelmästä nousevat käytänteet. (Vitikka 2009, 24)

Koulun lisäksi lapset ja nuoret elävät ja oppivat koulun ulkopuolella. Ulkona harjoitettavat harrastukset laajentavat heidän kokemusmaailmaansa. Tämän päivän sähköiset ICT-sovellukset ovat nykylasten ja nuorten harrastuksia ja oppimisen välineitä. Oppilaat eivät välttämättä koe koulua vetovoimaisena ja uusimpien ajatusten tuojina. Koululla on oma kulttuuritraditiota välittävä tehtävänsä, mutta toisaalta sen tehtävä on myös kasvattaa ihmisiä vallalla olevaan yhteiskuntaan. Vitikka (2009, 25) toteaaakin, että ne kansalaistaidot, joita nykykoulu välittää oppilailleen, eivät

ehkä perustu nyky-yhteiskunnan saatikka tulevaisuuden haasteisiin vaan suurelta osin perinteisiin ja niiden vaalimiseen.

2.3 Pyrkimyksiä koulutyön kokonaisvaltaisuuteen

Kokonaisvaltainen käsitys oppimisesta edellyttää opetettavien asioiden ymmärrystä yli oppiainerajojen laajasti yhteen liittyviksi. Seuraavaksi otetaan esiin opetuksen tavoitteita ja arvoja vuoden 1985 opetussuunnitelmatekstin mukaisesti. Koulun kehittymistä lähestytään vuoden 1994 opetussuunnitelmassa nähtynä opetussuunnitelmauudistus yhteiskunnallisen muutoksen vaatimuksena. Vuoden 2004 opetussuunnitelmassa kasvatusta ja eheyttämistä tavoitellaan aihekokonaisuuksien avulla. Eri oppiaineiden toisiinsa nivoutumisesta käytetään erilaisia nimityksiä, mutta yhteistä niille on se, että niiden avulla voitaisiin liittää eri oppiaineiden näkökulmia toisiinsa ja opetus olisi kokonaisvaltaista toimintaa. Tällaisia laaja-alaisuuden käsitettä edeltäviä ratkaisuja eri oppiaineita sitoviksi yhdistäviksi aiheiksi, teemoiksi tai tekemisen tavoiksi otetaan esiin opetussuunnitelmateksteissä vuosilta 1985, 1994 ja 2004. Koska haastatteluni perustui vuoden 2014 opetussuunnitelman laaja-alaisuusteemaan, käsitelen sitä taustoittavaa aihetta näiden kolmen edeltävän opetussuunnitelman avulla. Luvussa 2.4 käsitellään erikseen vuoden 2014 opetussuunnitelmaa ja sen sisältämää laaja-alaisuutta.

Kussakin koulussa toimintamuodot tavoitteiden saavuttamiseksi muodostuvat mahdollisimman tarkoituksenmukaisiksi katsotuilla tavoilla. (OPS 1985, 10.) Tavoitteet muodostetaan arvojen mukaan. Koulun tehtävänä on välittää sekä kehittää kulttuuria ja sen arvoja. Esille otetut seitsemän arvovalintaa vuoden 1985 opetussuunnitelmassa olivat: 1. oppilaan persoonallisuuden monipuolinen kehittäminen, 2. yhteiskunta, työelämä ja ammatinvalinta, 3. jatko-opintokelpoisuus, 4. elinympäristö ja luonnonsuojelu, 5. kansallinen kulttuuri ja kansalliset arvot, 6. kansainvälinen yhteistyö ja rauha sekä 7. sukupuolten välinen tasa-arvo (OPS 1985, 10–14.)

Opetuksen eheyttäminen otetaan esiin opetussuunnitelmassa koulutuspoliittisena ratkaisuna. Eheyttäminen ymmärretään vuoden 1985 opetussuunnitelmatekstinä eri oppiaineisiin sijoittuvana, mutta samaan aiheeseen liittyvänä aineksena, joka on koottava. Eheyttäminen on yksi pitkän aikavälin kehittämistyön tavoite. Puhutaan ala-asteella tapahtuvasta oppilaanohjauksen ja osittaisen ympäristöopin yhdistämisestä muihin oppiaineisiin. Kunnallista opetussuunnitelmaa laadittaessa olisi pyrittävä etenkin alkuopetuksessa opetuksen eheyttämiseen kokonaisopetuksen avulla ja tiettyjen opetuskokonaisuuksien luomiseen. Yläasteella kansalaistaito tulisi sisällyttää muiden oppiaineiden oppimääriin. Kunnalliset opetussuunnitelmat voisivat antaa viitteitä

aihekokonaisuuksien opettamisesta. Aihekokonaisuuksien toteutus onnistuu parhaiten, jos opettajat suunnittelevat yhdessä opetuksen. (OPS 1985, 17.)

Vuoden 1994 opetussuunnitelmauudistusta perusteltiin yhteiskunnallisilla muutospaineilla ja eri alojen tieteellisellä kehityksellä. Koska muutosta yhteiskunnassa oli tapahtunut, katsottiin että koulunkin tuli muuttua. (OPS 1994, 8.) Kansainvälistyminen vaikuttaa yhteiskuntamme kulttuuri- ja arvopohjaan. Meidän on tarkistettava omia näkemyksiämme. Koulutusta on kehitettävä laadullisesti. Ihmisillä on oltava joustava asenne jatkuvaan kouluttautumiseen ja tehokkaisiin opiskeluvalmiuksiin, koska muutokset työ- ja elinkeinoelämässä edellyttävät näitä. Koulun palvelukykyä nostettaisiin yksilöllisillä opiskeluohjelmilla koulun opetusohjelman sisällä sekä yhteistyössä muihin oppilaitoksiin ja työpaikkoihin. Kouluilla kaavailtiin olevan mahdollisuus olla merkittävä muutoksen suunnannäyttävä ja toteuttaja. (OPS 1994, 8–9.)

Toimintaympäristön muutoksiin koulu kykenee reagoimaan aihekokonaisuuksien avulla. Aihekokonaisuudet tarkoittavat erilaisia teemoja, joita vuoden 1994 opetussuunnitelmassa olivat kansainvälisyyskasvatus, kuluttajakasvatus, liikennekasvatus, perhekasvatus, terveyskasvatus, tietotekniikan käyttötaito, viestintäkasvatus sekä ympäristökasvatus tai yrittäjyyskasvatus. Koulu valitsee näistä teemoista profiililleen sopivia alueita. Olennaista on, että kyseisiä aiheita liitetään oppilaiden omaan kokemusmaailmaan ja heille merkityksellisiin asioihin. Aihekokonaisuuksia tulisi toteuttaa eri oppiaineiden yhteistyönä. (OPS 1994, 32.)

Vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteissa koulun arvopohjaksi on kirjattu ihmisoikeudet, tasa-arvo, demokratia, luonnon monimuotoisuuden ja ympäristön elinkelpoisuuden säilyttäminen sekä monikulttuurisuuden hyväksyminen. Opetuksen perustana on pohjoismaisen ja eurooppalaisen kulttuurin kanssa vuorovaikutuksessa kehittynyt suomalainen kulttuuri. Opetuksessa on huomioitava kansalliskielemme, kaksi kansankirkkoa, saamelaiset alkuperäiskansana sekä kansalliset vähemmistöt. Maahanmuuttajien myötä huomioidaan suomalaisen kulttuurin monipuolistuminen. (OPS 2004, 12.)

Kun on kyse kokonaisuuksia käsittävästä ja oppiaineita yhdistävästä opettamisesta, vuoden 2004 opetussuunnitelmassa (2004, 36) puhutaan eheyttämisestä ja aihekokonaisuuksista. Opetusta eheytetessä tavoitteena on tarkastella ilmiöitä eri tiedonalojen näkökulmista samalla rakentaen kokonaisuuksia. Yleisiä kasvatuksellisia ja koulutuksellisia päämääriä korostetaan. Jäljempänä kuviossa 1. on kuvattu käsitteitä, joita toteuttamalla on pyritty opetuksen kokonaisvaltaisuuteen.

Aihekokonaisuudet ovat kasvatus- ja opetustyön painoalueita, joiden tavoitteet ja sisällöt sisältyvät moniin oppiaineisiin. Aihekokonaisuudet ovat teemoja, jotka eheyttävät kasvatusta ja opetusta. Yhteiskunnassa vallitseviin koulutushaasteisiin vastataan aihekokonaisuuksilla (OPS

2004, 36). Aihekokonaisuudet toteutuvat eri oppiaineissa niihin sovellettuna, oppilaan kehitysvaiheen vaatimalla tavalla. Aihekokonaisuuksia on seitsemän:

1. Ihmisenä kasvaminen
2. Kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys
3. Viestintä ja mediataito
4. Osallistuva kansalaisuus ja yrittäjyys
5. Vastuu ympäristöstä, hyvinvoinnista ja kestävästä tulevaisuudesta
6. Turvallisuus ja liikenne
7. Ihminen ja teknologia (OPS 2004, 36–40.)



KUVIO 1. Kuviossa ilmennetään käsitteitä, joiden avulla on pyritty opetuksen kokonaisvaltaisuuteen

Tavoitteiden saavuttamisesta vuoden 1985 opetussuunnitelma (OPS 1985, 10) toteaa, että ne ovat toimintaa ohjaavia toimintaperiaatteita, jotka toteutuvat kussakin koulussa tarkoituksenmukaisimmalla tavalla ilman erikseen kirjattua ohjetta. Kuviossa 1 on esitetty, että opetuksen eheyttämistä pidettiin vuoden 1985 opetussuunnitelmatekstissä tärkeänä. Aines, mikä liittyy samaan aiheeseen, mutta sijoittuu eri oppiaineisiin, olisi koottava. Esimerkiksi kansalaistaidon sisällöt voisivat olla muiden oppiaineiden työmäärissä. Seuraavan opetussuunnitelman – vuodelta 1994 – katsottiin voivan vastata toimintaympäristön muutoksiin oppiainerajat ylittävillä aihekokonaisuuksilla. Nämä tuli liittää oppilaiden omaan kokemusmaailmaan ja toteuttaa eri oppiaineiden yhteistyönä, teemoina tai projekteina. (OPS 1994, 32.) Vuoden 2004 opetussuunnitelmassa aihekokonaisuudet ovat kasvatusta ja opetusta eheyttäviä teemoja. Opetus voi tapahtua ainejakoisesti tai eheytetysti jolloin eheyttämistä toteuttaen

tarkastellaan ilmiöitä eri tiedonalojen kautta ja rakennetaan kokonaisuuksia. Aihekokonaisuudet käsittävät kasvatus- ja opetustyön keskeisiä painoalueita ja niiden sisällöt kuuluvat useisiin oppiaineisiin. Aihekokonaisuudet sisällytetään yhteisiin ja valinnaisiin oppiaineisiin sekä yhteisiin tapahtumiin. (OPS 2014, 36.)

2.4 Vuoden 2014 opetussuunnitelman laaja-alaisuus vuosiluokilla 7–9

Koulun tehtävä on antaa hyvä pohja oppilaan yleissivistykselle ja avaralle maailmankuvalle. Annettavan opetusaineksen on oltava tieteelliseen tietoon perustuvaa. Koko kansakunnan koulun arvopohjan on oltava yhteneväinen, jotta tasa-arvoinen opetus olisi mahdollista. Oppimiskäsitys näkee oppilaan aktiivisena toimijana ja monipuolinen vuorovaikutus mielletään oppimista edistäväksi. Perusopetuksen tehtävänä on olla kaiken tulevan koulutuksen pohja.

Yhtenäinen peruskoulu sisältää opetuksen eheyttämisen jolloin opiskeltavat ainekset saavat eheyttämisellä kosketuspintaa toisiinsa. Kasvatuksen ja opetuksen tavoitteena on laaja-alainen osaaminen.

2.4.1 Yleissivistykselle pohjaa perusopetuksella

Perusopetus luo oppilaiden yleissivistyksen. Perusopetus pohjautuu yhteiselle arvoperustalle ja käsitykselle oppimisesta. (OPS 2014, 14–15.) Vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteiden arvoperusta on ryhmitelty neljään alueeseen: 1) oppilaan ainutlaatuisuus ja oikeus hyvään opetukseen, 2) ihmisyyys, sivistys, tasa-arvo ja demokratia, 3) kulttuurinen moninaisuus rikkautena sekä 4) kestävä elämäntavan välttämättömyys. (OPS 2014, 15–16.)

Oppilas nähdään ainutlaatuisena ja hänellä on oikeus kehittyä täyteen mittaansa ihmisenä. Oppilas tarvitsee kannustusta ja yksilöllistä tukea sekä kouluyhteisön kuuntelua ja osallisuutta siihen. Oppilaalla on oikeus hyvään opetukseen. Oppiessaan oppilas rakentaa monin tavoin kokonaiskäsitystään sekä paikkaansa maailmassa. Perusopetus antaa edellytyksiä elinikäiselle oppimiselle, joka nähdään erottamattomana osana hyvään elämään. (OPS 2014, 15.)

Arvokasvatus on merkityksellistä, koska monimediainen tiedonvälitys, globaalit tietoverkot, sosiaalinen media sekä vertaissuhteet muokkaavat nuorten arvomaailmaa. Oppilaita autetaan luomaan oma arvoperustansa. (OPS 2014, 15.) Ihmisyyteen kasvussa perusopetus on tukena pyrittäessä totuuteen, hyvyteen, kauneuteen, oikeudenmukaisuuteen ja rauhaan. Ristiriitojen kohtaaminen pyrkimysten ja todellisuuden välillä edellyttää taitoa käsitellä asioita eettisesti ja myötätuntoisesti ja hyvän puolustuksessa tulisi olla rohkeaa. Eettisyys ja esteettisyys ovat avaimia

pohdittaessa elämän arvokkuutta. Sivistynyt ihminen toimii ottaen huomioon itsensä, toisen sekä ympäristön. (OPS 2014, 15–16.)

Perusopetusta kehitetään ottaen huomioon tasa-arvo ja laaja yhdenvertaisuusperiaate eikä sitouduta vain tiettyihin uskonnollisiin, katsomuksellisiin tai puoluepoliittisiin näkemyksiin. Koulun käyttö kaupallisen vaikuttamisen kanavana ei ole sallittua. (OPS 2014, 16.) Moninainen suomalainen kulttuuriperintö, joka on syntynyt eri kulttuureiden vuorovaikutuksessa, on perusopetuksen pohja. Opetuksen on tuettava oppilaan oman kulttuuri-identiteetin rakentumista sekä kiinnostusta muita kulttuureita kohtaan. Eri kulttuuri- ja kielitaustat kohtaavat perusopetuksessa jolloin asioita on opittava näkemään myös toisten näkemysten mukaan. (OPS 2014, 16.)

Ekosysteemin tulisi pysyä elinvoimaisena. Kestävän kehityksen ja ekososiaalisen sivistyksen tunnistamisen avulla koulu opettaa oppilaita kestävän elämäntavan omaksumiseen. Arvojen pohjalta ihminen tekee teknologiaa koskevia ratkaisujaan. Perusopetuksessa etsitään ja toteutetaan elämäntapaamme korjaavia ratkaisuja. Sukupolvien yli menevä globaali vastuu otetaan huomioon perusopetuksessa. (OPS 2014, 16.)

2.4.2 Vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteiden mukainen oppimiskäsitys

Oppimiskäsitys, jonka mukaisesti peruskoulumme opettaa, näkee oppilaan aktiivisena toimijana. Oppimisen tavoitteita ja ongelmien ratkaisuja tehdään itsenäisesti ja muiden kanssa. Kieli, keuhollisuus ja eri aistit ovat oppimisessa olennaisia. Opitun lisäksi oppilas myös reflektoi tuntemuksiaan. Monipuolinen myönteisyys edistää oppimista. (OPS 2014, 17.) Vuorovaikutus oppilaiden, opettajien ja muiden aikuisten sekä eri yhteisöjen välillä edistää oppimista. Taito toimia ja oppia yhdessä on olennaista. Oppimaan oppimisen kehittyminen auttaa tavoitteellista ja elinikäistä oppimista. Oppilas toimii itseohjautuvasti, kun hän on tietoinen ja vastuullinen oppimisprosessistaan. Aikaisemmin opittuun asiaan uuden asian liittäminen auttaa uusien käsitteiden luomisessa ja oppimisen syventämisessä. (OPS 2014, 17.)

Oppilaan minäkuva, pystyvyyden tunne ja itsetunto vaikuttavat oppilaan toiminnalleen asettamiin tavoitteisiin. Rohkaiseva ohjaus vahvistaa oppilaan luottamusta mahdollisuuksiinsa. Realistisen palautteen antaminen ja saaminen ovat keskeisiä oppimista tukevia sekä kiinnostuksen kohteita laajentavia kohteita vuorovaikutuksessa. (OPS 2014, 17.)

2.4.3 Perusopetuksen tehtävä ja opetuksen eheyttäminen

Perusopetuksen tehtävään ja yleisiin tavoitteisiin sisältyvät perusopetuksen tehtävä sekä opetuksen ja kasvatuksen valtakunnalliset tavoitteet. Opetussuunnitelmat vuosilta 2004 ja 2014 pitävät perusopetusta koulujärjestelmän peruskivenä. Oppilaalla on mahdollisuus laajaan yleissivistykseen ja oppivelvollisuuden suorittamiseen. Oppilaalla on peruskoulun jälkeen valmiudet toisen asteen opintoihin ja hän kykenee rakentamaan tulevaisuuttaan oppimisen keinoin. (OPS 2014, 18.)

Opetussuunnitelman mukaisesti opetuksen eheyttäminen on tärkeä osa perusopetuksen yhtenäisyydessä. Eheyttämisellä tavoitellaan opiskeltavien asioiden välisten suhteiden ja keskinäisten riippuvuuksien ymmärtämistä. Eheyttäminen auttaa oppilaita yhdistämään eri tiedonalojen tietoja ja taitoja. (OPS 2014, 31.) Käytännössä oppilaiden opiskeluun on sisällyttävä vähintään yksi monialainen oppimiskokonaisuus lukuvuodessa. Eheytyksestä puhuttaessa peruskoulun opetuksen kehittämiseen viittaava eheyttäminen mainittiin vuoden 1985 opetussuunnitelmassa niukasti, alle parillakymmenellä rivillä (OPS 1985, 17), kun taas vuoden 2014 peruskoulun opetussuunnitelmassa opetuksen eheyttäminen perusopetuksen toimintakulttuurina oli esillä kattavammin (OPS 2014, 31–32).

Erilaisia käsitteitä liittyen laaja-alaiseen osaamiseen on ollut tarjolla. Norrenan (2015, 19–20) mukaan laaja-alaisen osaamisen taustalla on monia opetussuunnitelmissa ja tutkimuksissa aiemmin esillä olleita käsitteitä. Oppiainerajoja läpäisevien teemojen ajatus oli aihekokonaisuuksien nimellä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa vuonna 2004. Nämä aihekokonaisuudet ovat opetusta eheyttäviä teemoja, joiden oli tarkoitus toteutua esimerkiksi teemapäivissä. Laaja-alainen osaaminen on kuin uudistunut aihekokonaisuus, jossa on paljon oppisisältöä. Myös ilmaus tulevaisuudessa tarvittavista kansalaisen taidoista edelsi laaja-alaisuuskäsitettä. (Norrena 2015, 20.) Opetusneuvos Irmeli Halinen selvittää, miksi kansalaistaitojen käsitteestä luovuttiin:

"Olimme perehtyneet monenlaiseen avaintaito- ja kompetenssiajatteluun Suomessa ja maailman eri puolilla. Kansalaisen taidot tuntui rajaavan ajatuksen 'kansalaistaitoihin', joilla on oma konnotaationsa. Kompetenssi taas tuntui vaikealta käyttää arkikielessä, ja avaintaidot painotti liikaa taito-ulottuvuutta. Lähdimme liikkeelle Definition and Selection of Competencies (DeSeCo) -hankkeen ajatuksista ja kehittelimme niitä eteenpäin yhdistäen niitä omaan suomalaiseen (ja vähän kotikutoiseenkin) ajatteluun. Totesimme että sana 'osaaminen' on suomen kielessä myönteinen ja eteenpäin suuntautuva sana. Lapsi (ja miksei aikuinenkin) riemuitsee, kun on oppinut jotain ja pääsee sanomaan: 'Minä osaan!' Osaaminen sisältää myös kaikki ne ulottuvuudet, jotka halusimme tehdä näkyviksi tavoitteiksi eli tiedot, taidot, arvot ja asenteet sekä tahdon (käyttää osaamista hyvään). Sana laaja-alainen taas tuli osaamisen eteen

määrittämään sitä, että kyse on oppiainerajat ylittävästä ja eri tiedon- ja taidonalat yhdistävästä osaamisesta, johon jokainen oppiaine tuo oman näkökulmansa ja panoksensa ja jota tarvitaan opiskelussa, työelämässä ja kansalaisena toimittaessa.”

Halisen (2014) henkilökohtaisen tiedonannon mukaan (Norrena 2015,20).

Norrenan (2015, 22) mukaan Halisen mainitsema Defenition and Selection of Competencies -hanke yhdistyy vahvasti tulevaisuuden taitojen käsitteeseen eli 21st century skills -ilmaukseen, joka tulee alkujaan Yhdysvalloista. Olennaista on, että laaja-alaisessa osaamisessa sekä tulevaisuuden taidoissa oppimisen keskiössä ovat oppilaan uteliaisuus, kokemusmaailma ja työskentely-ympäristö, jotka auttavat oppimista koulun ulkopuoliseen maailmaan. (Norrena 2015, 22.) Englanninkielinen termi 21st century skills on alun perin teollisuuden ja työelämän tarpeisiin viittaavaa. Termi sisältää ajatuksen, että oppimista ja muutosta ei lähestytä oppilaan näkökulmasta vaan oppilaasta tulee ensisijaisesti yhteiskunnan toimivuuden pelinappula. Vaikka oppilaalle olisikin tärkeää osata toimia tulevan työelämän vaatimuksien mukaisesti, tavoitteena ei voi olla, että koulut olisivat tuotantolaitoksia, joita arvioidaan samoin perustein kuin yrityksiä. Kasvatuksellisesta näkökulmasta ajatellen koulun kasvatuksellinen perustehtävä korostuu markkinatalouden ja tuotantotehokkuuden sirpalaisten arvojen vastapainoksi. (Norrena 2015, 23–24.)

2.4.4 Laaja-alainen osaaminen vuosiluokilla 7–9

OECD:n mukaan kohtamme ennustamattomia haasteita – sosiaalisia, taloudellisia ja ympäristöllisiä – kiihtyvän globalisaation ja nopean teknologian kehityksen vuoksi. Koska tulevaisuus on ennustamatonta, meidän tulisi suhtautua siihen avoimesti. Koulua aloittelevia on valmisteltava töihin, joita ei vielä ole olemassakaan sekä teknologiseen osaamiseen, jota ei vielä ole keksitty ja ratkomaan ongelmia, joita ei vielä osata ennakoida. Kyetäkseen selviytymään tästä epävarmuudesta oppilailla tulisi olla uteliaisuutta, mielikuvitusta, sitkeyttä ja itseohjautuvuutta. Oppilaan on otettava huomioon ja arvostettava toisten mielipiteitä, näkökulmia ja arvoja, voitettava epäonnistumiset ja vastoinikäymisistä huolimatta mentävä eteenpäin. Vaikka itse pystyisi saamaan työtä ja tuloja, heidän on myös huolehdittava ystäviensä, perheidensä, yhteisöjensä ja planeetan hyvinvoinnista. (OECD 2018, 2) Koulutus pystyy antamaan oppilaille kompetenssia tulevaisuudessa selviytymiseen. Koulutuksen on pystyttävä varustamaan oppilaat sellaisilla taidoilla, joiden avulla he ovat aktiivisia, vastuullisia ja sitoutuneita kansalaisia (OECD 2018, 4).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 laaja-alaiset osaamiskokonaisuudet heijastavat OECD:n oppimiskehystä.

Nykyisin esille otettu laaja-alaisuus opettajan työssä kiinnostaa, koska tulee ajatelleeksi, että laaja-alaista opetusta on peruskoulussamme tehty jo tähänkin mennessä. Laaja-alaisuus käsitteenä on saattanut ollut toinen, tarkoittaen kuitenkin monipuolisuutta, yleisesti elämää käsittävää ja erilaisia asioita yhdistävää näkemystä ja toimintaa. Opetettavat asiat otetaan käyttöön myöhemmässä opiskelussa kuin työssäkkin koko elämää ajatellen. Matematiikka on muutakin kuin laskemista ja kaavoja. Kuvataide voi olla esillä arkielämässä ilman värikyniä ja piirustuslehtiötä kaiken aikaa. Laaja-alaisuus opettajan arjen työssä voi ilmetä oman oppiaineen näkemisenä muihin oppiaineisiin sidoksissa olevana. Toinen oppiaine tukee toista. Oman oppiaineen ilmiöt voivat toisessa oppiaineessa olla samankaltaisia tai ne voidaan nähdä eri näkökulmasta. Laaja-alaisuuden esiin ottaminen juuri tällä hetkellä liittyy osin yhteiskunnassamme tapahtuviin muutoksiin, joihin koulu vastaa. Tämä vastaaminen onnistuu opetussuunnitelmaan kirjattuna laaja-alaisuuden huomioimisena. Oli laaja-alaisuus entuudestaan tuttua tai ei, sen antamiin mahdollisuuksiin opetus- ja kasvatustyössä on syytä perehtyä. Seuraavassa on näkemyksiä siitä, miten muutosta voi lähestyä. Koulun on oltava mukana yhteiskunnallisessa kehityksessä. Tämä vaatii koululta valmiutta muuttumiseen. Vitikka (2009) toteaa, että opetussuunnitelma on keskeisessä asemassa muutoksen ja kehityksen mahdollistajana. Opetussuunnitelmassa määritellään opetuksen tavoitteet, opiskeltavat sisällöt ja työtavat. Opetussuunnitelmalla on merkittävä asema muutosten ja uudistusten käytäntöön saattamisessa. (Vitikka 2009, 26.)

Osaamisperustainen opetussuunnitelma 2014 on syrjäyttänyt sisältöpainotteisen opetussuunnitelman. Opetussuunnitelmassa on aiempaa pedagogisesti ohjaavampi ilme. Laaja-alaiset osaamisalueet on nostettu esiin. Oppilaiden osallisuutta on lisätty ja halutaan korostaa sitä, miten opetetaan. Uusin opetussuunnitelma edellyttää yhteistyötä ja yhdessä toimimista, laaja-alaisen osaamisalueiden huomioimista. Opettamista tarkastellaan kokonaisuutena. Opetuksen valtakunnallisissa tavoitteissa pyydetään tavoittelemaan tiedonalakohtaisen osaamisen lisäksi oppiainerajat ylittävää osaamista. Täten opetussuunnitelman perusteissa määritellään tavoitteet ja sisällöt yhteisille oppiaineille, tavoitteet oppiaineita yhdistäville laaja-alaisille osaamisalueille sekä monialaisille oppimiskokonaisuuksille (OPS 2014, 19).

Perusopetuksen yleisten tavoitteiden mukaisesti laaja-alainen osaaminen on kokonaisuus, jossa yhdistyvät tiedot, taidot, arvot, asenteet sekä tahto. Osaaminen on myös kykyä käyttää tietoja ja taitoja tilanteen edellyttämällä tavalla. Oppilaat käyttävät tietojään ja taitojään sen mukaisesti millaiset heidän arvonsa, asenteensa sekä tahtonsa toimia ovat. Ympäröivän maailman muutokset lisäävät laaja-alaisen osaamisen tarvetta. Tiedon- ja taidonalat ylittävä ja yhdistävä osaaminen

edesauttaa ihmisenä kasvamista, opiskelua, työntekoa sekä kansalaisena toimimista. (OPS 2014, 20.) Arvot, oppimiskäsitys ja toimintakulttuuri ovat osaamisen kehittymisen pohja. Jokainen oppiaine rakentaa osaamista tiedon- ja taidonalansa sisältöjä ja menetelmiä hyödyntäen. Osaaminen kehittyy oppiaineen sisältöjä omaksuen. Tärkeää on se, miten työskennellään ja miten vuorovaikutus oppijan ja ympäristön välillä sujuu. Asenteisiin, motivaatioon ja tahtoon toimia vaikuttavat erityisesti palaute, oppimisen ohjaus ja tuki mitä oppilaat saavat. (OPS 2014, 20.)

Osaamiskokonaisuuksilla on paljon liittymäkohtia ja niiden yhteisenä tavoitteena on tukea ihmisenä kasvamista sekä edistää demokraattisen yhteiskunnan jäsenyyden ja kestävän elämäntavan edellyttämää osaamista. Painotetaan, että on tärkeää rohkaista oppilaita tunnistamaan oma erityislaatunsa, vahvuutensa ja kehittymismahdollisuutensa kuten myös arvostamaan itseään. Opetussuunnitelmassa (2014; 20–24, 281–285) on määritelty laaja-alaisen osaamisen yleistavoitteet sekä erikseen tavoitenäkökulmat, mitkä painottuvat vuosiluokille 7–9. Koska olen tehnyt tutkimusta 7–9 luokkalaisten opettajista, perustan tutkimustani myös tavoitenäkökulmille, jotka painottuvat luokille 7–9. Seuraavassa kuvataan seitsemän laaja-alaista osaamiskokonaisuutta ja perustellaan niiden merkitys.

Laaja-alainen osaaminen on jaettu seitsemään osaamiskokonaisuuteen. Opetussuunnitelman (2014, 20–24) mukaan osa-alueet ovat: 1) Ajattelu ja oppimaan oppiminen, 2) Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu, 3) Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot, 4) Monilukutaito, 5) Tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen, 6) Työelämätaidot ja yrittäjyys, 7) Osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävän tulevaisuuden rakentaminen. Näillä seitsemällä osa-alueella on erikseen yleistavoitteet ja niiden lisäksi vuosiluokkakokonaisuuksittain, 1–2, 3–6 ja 7–9, omat lisämääräyksensä. Seuraavassa esitetään yleistavoitteet tiivistettynä.

Ajattelun ja oppimaan oppimisen yleistavoitteissa todetaan ajattelun olevan kaiken oppimisen perusta. Itsensä hahmotus ja vuorovaikutus muihin vaikuttavat ajatteluun ja oppimiseen. Havainnot ja tiedon jakaminen nähdään monipuolisena. Itsetuntemus ja -reflektointi ovat tärkeitä. Opettajalla on roolinsa rohkaisijana ristiriitaisuuksien edessä. Itsenäisyys työskentelyssä ja toisten huomioiminen eri oppimisen alueilla otetaan haltuun. Leikit ja pelillisuus, fyysinen aktiivisuus, toiminnalliset työtavat yhdessä taiteiden eri muotojen ja muun oppimisen kanssa vahvistavat mahdollisuuksia luovaan ajatteluun. (OPS 2014, 20–21.)

Tutkimuksessani käsitelen 7–9 luokkalaisten opettajia joten otan esiin tavoitenäkökulmia näille luokka-asteille. Opetussuunnitelmassa (OPS 2014) todetaan, että edellytykset laaja-alaiseen osaamiseen vahvistuvat. Murrosikäinen voi kokea koulun yhteisön merkityksellisenä omalle kehitykselleen sekä suhteelleen ympäröivään maailmaan. Itsetuntoa vahvistavat osaamisen ja onnistumisen kokemukset pitäisi saada mahdolliseksi. Omat kehittymistarpeet olisi kyettävä

tunnistamaan. Laaja-alaisen osaamisen syventäminen onnistuu monialaisten oppimiskokonaisuuksien toteuttamisella oppilaiden kanssa. (OPS 2014, 281.)

Tietoa nykykoulussa välitetään monin tavoin. Eri tiedon alojen yhteistyössä pystytään välittämään tarkoituksenmukaista tietoa oppilaille. Oppilaat hyötyvät kokonaisvaltaisen tiedon saamisesta. Vitikan (2009, 27) mukaan postmoderni käsitys tiedon luonteesta on tiedon moniulotteisuutta sekä sosiaalista rakentumista stabiiliuden ja universaaliuden sijaan. Myös merkittävin ja hyödyllisin tietoina on vaikeaa määritellä, koska keskeisintä vaikuttaa olevan tiedon epävarmuuden ja muuttuvuuden ymmärtäminen. Arjen ongelmien selvittely vaatii monitieteisyyttä. Opetussuunnitelman tulisi liittää tiedonaloja toisiinsa ja osoittaa niiden välisiä suhteita enemmän kuin niiden välisiä eroja. (Vitikka 2009, 27–28.)

Toinen osaamiskokonaisuus käsittelee kulttuurista osaamista, vuorovaikutusta ja ilmaisua. Maailma nähdään moninaisena ja tällöin erilaisten maailmankatsomusten arvostaminen nähdään oikeana. Omat juuret ymmärrettynä laajana kokonaisuutena avartavat oppijaa hyväksymään myös muiden lähtökohtia. Oppilaille annetaan tilaisuuksia mielipiteensä ilmaisemiseen rakentavasti erilaisissa ympäristöissä. (OPS 2014, 21.)

Kulttuurisen osaamisen, vuorovaikutuksen ja ilmaisun osaamiskokonaisuudesta Norrena (2015, 36) on kiteyttänyt kolme asiaa. Ne ovat erilaisten maailmankatsomusten ymmärrys ja arvostaminen, omien juurien ymmärtäminen ja vuorovaikutus erilaisissa ympäristöissä ja yhteisöissä.

Kolmas osaamiskokonaisuus käsittelee itsestä huolehtimista ja arjen taitoja. Jokainen vaikuttaa toiminnallaan niin itseensä kuin toisiin ja oppilaita kannustetaan huolehtimaan molemmista. Hyvinvointia voi lisätä tai vähentää, molempiin on otettava vastuu mukaan. Teknologian jokapäiväinen merkitys otetaan esiin. Kuluttajakäyttäytymiseen otetaan kantaa oikeuksien ja vastuiden myötä. (OPS 2014, 22.)

Neljäs osaamiskokonaisuus käsittelee monilukutaitoa, joka on nykypäivässä esiintyvän monipuolisen, erilaisten kanavien kautta tulevan informaation ymmärtämistä. Tekstejä ymmärretään ja tuotetaan monissa muodoissa. Rikkaat tekstiympäristöt vaikuttavat osaamisen kehittymiseen. (OPS 2014, 22–23.)

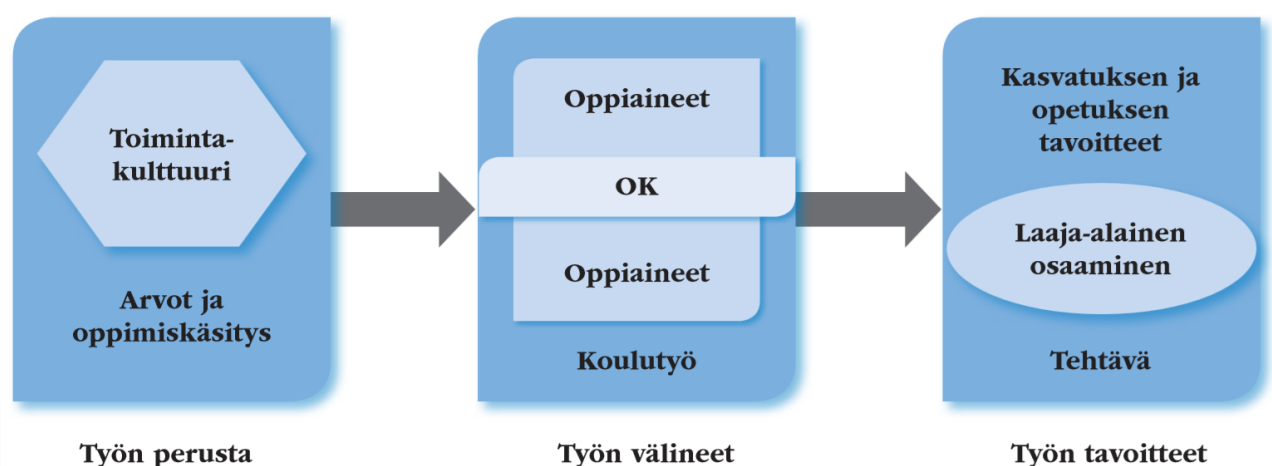
Viides kokonaisuus on tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen, joka voidaan nähdä oppimisen kohteena ja välineenä. Tämän alueen on oltava kaikkien perusopetuksessa olevien saatavilla. Tieto- ja viestintäteknologia läpäisee kaiken perusopetuksen. Keskeistä on neljä kokonaisuutta, jotka ovat: teknologian käyttö- ja toimintaperiaatteet, käytön vastuullisuus ja turvallisuus, tiedonhallinta ja tutkiva ja luova työskentely sekä viimeisenä vuorovaikutuksesta ja

verkostoitumisesta saatavat kokemukset. Oppilaalta odotetaan aktiivista ja itselle luontaista käyttöä. (OPS 2014, 23.)

Kuudentena alueena ovat työelämätaidot ja yrittäjäyys. Tilanteet työmarkkinoilla vaihtuvat joten on omattava jatkuvaa muutosvalmiutta. Työelämän tuntemuksen mahdollisuus annetaan oppilaille lähielämään tutustumisen myötä. Yrittäjäyys näytetään nuorille mahdollisuutena. Oman tehtävän ymmärtäminen osana kokonaisuutta tehdään mahdolliseksi. Ammatinvalintamahdollisuudet nähdään myös ajankohtaisina. (OPS 2014, 23–24.)

Viimeisenä on yleistavoitteiden seitsemäs kokonaisuus, joka käsittelee osallistumista, vaikuttamista ja kestävän tulevaisuuden rakentamista. Demokraattiseen toimintaan kuuluu yhteiskunnalliseen toimintaan vaikuttaminen. Oppilaita ohjataan vastuullisiksi ja aktiivisiksi kansalaisiksi. Osallistumisoikeus yhteisiin asioihin koulussa ja yhteiskunnallisesti on toivottavaa. Kestävän elämäntavan mukaista elämistä kannustetaan. Menneisyys, nykyisyys ja tulevaisuus nähdään kokonaisuutena. (OPS 2014, 24.) Uudet opetussuunnitelman perusteet korostavat yhdessä tekemistä, yhteisöllisyyttä ja sosiaalisten taitojen oppimista (Hellström, Johnson, Leppilampi & Sahlberg 2015,18).

Laaja-alainen osaaminen perusopetuksen tehtävänä ja yleisenä tavoitteena on määritelty entistä tarkentuneemmaksi pyrkimykseksi (OPS 2014, 20–24). Laaja-alainen osaaminen käsitteenä voidaan ymmärtää työn tavoitteena käytännössä ja se tarkoittaa koulun tehtävää kasvatuksena ja opetuksena (kuvio 2). Tietyt perusopetuksen opetussuunnitelmaan kirjatut arvot ja oppimiskäsitys ovat toimintakulttuuria, työn perustaa, jossa opetus tapahtuu. Oppiaineet monialaisine oppimiskokonaisuuksineen ovat koulussa tehtävän työn välineitä.



KUVIO 2. Laaja-alaisen osaamisen luonne koulutyön tavoitteena (OPS 2014, 32)

3 KOULUN MUUTOSTA JA PYSYVYYTTÄ

Luvun alussa esitellään muutos ja pysyvyys käsitteinä siten, miten ne tässä tutkimuksessa ymmärretään. Lisäksi käsitellään kirjallisuutta, joka keskittyy koulun muutokseen, asiantuntijapuheeseen koulusta ja opettajuuteen ajatellen opettajaa koulun muutoksen toteuttajana. Myös laaja-alaisuutta käsittelevä tutkimustulos esitetään.

3.1 *Muutos käsitteenä*

Muutokseen sanana voidaan yhdistää monia samankaltaisia merkityksiä kuten siirtymä, vaihdos, korvaus tai korjaus. Kun muutokselta odotetaan positiivisia vaikutuksia, tällöin se voidaan liittää sanoihin uudistus tai parannus. Muuttuminen voidaan mieltää myös siirtymään ja syrjäytykseen.

Muutos käsitteenä on ymmärrettävissä teoreettisena ideana tai todellisena, jolloin siitä voi puhua ”ilmenemisenä” tai ”olemuksena”. Kun puhutaan käsitteellisesti monimutkaisesta ilmiöstä, muutos ei ole ymmärrettävissä yksiselitteisesti. Muutosta ei usein voi operationalisoida, mutta sen voi määritellä suhteellisen täsmällisesti. Muutoksesta puhuttaessa on täsmennettävä, minkä muuttumisesta on kyse. Tällöin muutoksen käsitteen mielekkyys on riippuvainen siitä, jonka muutoksesta on kyse. (Vartola 2004, 51–52.) Kurt Lewin esittää yksinkertaistetun ja fysiikkaan pohjaavan version muutosprosessista, jossa on kolme askelmaa: 1) sulattaminen, jossa vähennetään aiempia normeja ja varmistellaan muutosvalmiutta, 2) uusien normien luominen, jossa käynnistellään aiottua muutosta, ja 3) uudelleenjäähdyttäminen, jossa uudet normit vakiintuvat (Elrod & Tippet 2002, 274).

3.2 *Pysyvyys käsitteenä*

Pysyvyyteen voidaan yhdistää monia läheisiä merkityksiä kuten muuttumattomuus, jähmeys, paikoilleen jääminen, kestävyys, iättömyys, koheesio tai yhtenäisyys. Pysyvyyteen liittyvän positiivisuuden voi nähdä sanoissa vahvuus, vakaus ja jatkuvuus. Tässä yhteydessä voidaan puhua myös säilymisestä, johon sisältyy häviämättömyys. Yleisesti arvoa, joka ei muutu, pidetään vakiona. Aivan näin täsmällisestä muuttumattomuudesta ei tässä yhteydessä puhuta, vaan

säilyminen ja pysyvyys käsitetään asioina, jotka tuntuvat pitävän pintansa ja kestävän aikaa vuosikymmenestä toiseen.

Koulua instituutiona ja järjestelmänä ylläpitää sen omaa toimintaa suojeleva ja säilyttävä mekanismi. Tämä on oppimisen ja opiskelun tunnistaminen oikeaksi siten, että sieltä saadaan tutkintotodistus. Yleinen oppivelvollisuus ylläpitää koulun roolia muodollisen pätevyyden antajana. (Kyllönen 2011, 49.)

3.3 *Koulu ja sen uudistus*

Tekemäni tutkimus liittyy kouluun, joka on osa ympäröivää todellisuutta ja yhteiskuntaa. Koulu vaikuttaa yhteiskunnassa merkittävästi ja siihen pyritään vaikuttamaan kaiken aikaa. Koulua on tutkittu monesta näkökulmasta. Seuraavassa käsitellään kirjallisuutta, joka valottaa koulua ja sen uudistusta. Aluksi puhutaan koulusta yhteiskunnassa sekä koulun tehtävästä sosialisointiin siirtäjänä. Tämän jälkeen käsitellään yhtenäisen perusopetuksen uudistusta ja muutosta eli miten koulu muokkaa uudistusta ja miten opettajaan tässä uudistuksessa suhtaudutaan.

Toisessa osiossa tarkastellaan koulun uudistamista ja kehittämistä sekä lähestytään koulun muutosta asiantuntijapuheen kautta päätyen koulun jatkuvaan uudistamistarpeeseen. Simolan (1998) asiantuntijapuheella on tässä kirjoituksessa paikkansa, sillä se laittaa pohdittua muuttuuko jokin olennaisesti koulussa. Kolmannessa osiossa käsitellään opettajaa koulun muutoksen tekijänä sekä paneudutaan yhtenäisen perusopetuksen opettajuuteen yhtenäisessä peruskoulussa. Tämän tuloksena saadaan tietoa ominaisuuksista, joita on omattava, että soveltuisi opettajaksi. Neljännessä osiossa käsitellään eheyttäminen laaja-alaisuuteen liittyvänä osana, kun halutaan tarkastella koulussa oppimista ja tulevaisuuden taitoja määrittelyasioina. Lisäksi saadaan tietoa tutkimustuloksesta, joka koskee käytännössä toteutettua laaja-alaisuutta.

3.3.1 Koulu, yhteiskunta ja opettajan tehtävä

Yhteiskunnan välttämättömän sosialisointiin siirtäminen tuleville sukupolville edellyttää sosiaalisesti merkityksellisten asioiden saattamista kasvatukseen ja koulutukseen. Koulu siirtää opetuksen myötä sosialisointia tuleville sukupolville. ”Onko opettaja säilyttävän tehtävänsä vanki?” kysyy Raivola (1993) artikkelissaan, joka käsittelee opettajan ja koulun tehtävää yhteiskunnallisten rakenteiden säilyttäjänä sekä muuttajana. Käsillä olevassa tutkimuksessa opettaja on opetussuunnitelmamuutoksen edessä. Opettaminen on nähty arvostettuna etenkin, kun hengelliset johtajat ovat antaneet sitä oman toimensa ohella ja opetuksen kohteena on ollut vain

pieni osa nuorista. Tieto ja tietäminen ovat aina olleet arvostettua ja sitä ilmentää myös Saaren ja Harnin (2016) viittaus Herbert Spencerin vuonna 1861 julkaisemaan esseeseen *What Knowledge is of Most Worth?* jossa vastaukseksi tuli tieteen merkityksen ylivoimaisuus. Samaan tapaan tieteellinen tieto on tämän päivän opetuksen ydintä. Tämä tuodaan ilmi opetussuunnitelmassa todeten, että tiedon on perustuttava tieteelliseen tietoon (OPS 2014, 19). Jokainen yhteiskuntamuoto synnyttää itselleen hyödyllisen tietokäsityksen ja sen välittäjäksi tarkoitetun koulumuodon (Saari & Harni 2016).

Yhteiskunnallisten tai kasvatuksellistenkaan uudistusten tullessa koulumaailmaan opettajiin ei ole luotettu näiden uudistusten täytäntöön panijoina jatkaa Raivola (1993). Sama puute on kyseessä, kun ajatellaan opettajien olemista nuorison älyllisiä ja moraalisia johtajia. Aikakaudesta riippumatta koulu-uudistukset on pyritty järjelemään rakenteellisesti siten, että opettaja ei kykene niitä tekemään. Rajakaltio (2011) toteaa, että koulun uudistamiseen asetetaan toiveita yhteiskunnallisten olojen parantamisesta jatkuvan edistymisen takaamiseksi ja koulun odotetaan muodostuvan yhteisöksi, joka tarjoaa yksilölle yhteenkuulumisen tunteen ja turvan kilpailukenttien keskellä. Opettajat ovat ainoastaan uudistusten kohteina ja heiltä ei vaadita muuta kuin ulkopuolisten asiantuntijoiden tahdon toteuttaminen. Kyseessä on teknokraattinen suhtautuminen opettamiseen ja pyritään erottamaan ajattelu tekemisestä, standardoimaan tieto kerta-annoksiksi paremman hallittavuuden ja ohjauksen vuoksi sekä tekemään merkityksettömäksi opettajien ja oppilaiden kritiikki. Opettaminen on tavarantuotannon kaltaista ja pedagogiikka on soveltavaa oppia, joka muovaa opettajan tehokkaiden opettamiskäytänteiden käyttäjäksi. (Raivola 1993, 12–13.) Uudistuvan opetussuunnitelman (2014) myötä laaja-alainen osaaminen on kirjattu opetussuunnitelman yleiseen osaan, mutta tarkasti etenkin oppiaineosaan läpi koko peruskoulun kattaen kaikki vuosiluokat. Tarkan kirjauksen voi nähdä opettajan työtä auttavana ja ohjaavana kuten myös opettajan työtä rajoittavana tekijänä.

Rakenteiden rajoittavuudesta sekä mahdollisuudesta on kyse, kun koululla on sosialisatio- ja kulttuurinsiirtotehtävä sekä yhteiskunnassa vaikuttaa valtasuhteiden legitimisoinnista ylikorostaminen (Raivola 1993, 14–16). Yhteiskunnan sosiaaliset, taloudelliset ja poliittiset rakenteet yhtä lailla rajoittavat yksilön ja ryhmän intentionaalista toimintaa kuin mahdollistavat toiminnan. Engblom–Pelkkala (2018) on tutkinut koulun institutionaalista olemusta ja koulun strategista johtamista käytännössä ja käytäntönä. Monitieteisessä tutkimuksessa tarkastellaan koulua ja sen johtamista hallinnon, kasvatustieteen sekä kuntatalouden näkökulmasta. Koulua pidetään merkittävänä instituutiona, koska se on ollut yhteiskuntamme ja kulttuurimme rakentaja. Koulutusjärjestelmällä toteutetaan koulutuspolitiikkaa; se miten koulutus on järjestetty, johdettu ja ohjattu, on ollut jatkuvan jännitteisen keskustelun kohteena. Koulu instituutiona on säilynyt

pysyvänä ja vahvana voimakkaista yhteiskunnan muutosvaateista huolimatta. (Engblom–Pelkkala 2018, 5.)

Instituutioiden voidaan nähdä vähentävän epävarmuutta, koska ne määrittävät yhteiskunnalle sääntöjä ja vähentävät yksilövapautta. Toisaalta instituutiot voivat olla ihmisen keksimiä rajoitteita muovaamassa ihmisten välistä vuorovaikutusta. Instituutio eroaa organisaatiosta – koulu, yliopisto, kunnanvaltuusto, kirkot – siten, että se on pelin sääntö ja organisaatio on pelin pelaaja (North 1990, 3–5.) Institutionaalinen koulun tarkastelu vahvisti käsitystä koulusta vakiintuneena ja muutokseen hitaasti reagoivana. Muutosten hitaus ja pysyvyys eivät välttämättä johdu instituution rakenteesta, vaan sen toimijat myös institutionalisoituvat organisaation kulttuurin mukaisesti. Instituutioiden toimijat muokkaavat sosiaalisten toimijoiden toimintaa. (Engblom–Pelkkala 2018, 60.) Opettajat voidaan nähdä kouluinstituution merkittävinä toimijoina vaikuttamassa instituutioiden asemaan.

Sisäisestä häiriöstä on kyse, kun järjestelmä luo omaa säilymistään ja kehittymistään haittaavat olosuhteet. Koulu kykenee toteuttamaan sille asetetut odotukset, kun opettajat ovat tehtäväänsä motivoituneita, nauttivat yleistä arvostusta ja ovat vankan koulutuksen saaneita. Opettajat tulkitsevat uudet toimintaohjeet aina omien kokemustensa, uskomustensa ja tietojensa kautta, ei passiivisesti reagoiden. Opettamista voidaan kuvata tapana nähdä, tietää ja olla olemassa ja se muotoutuu vähitellen osaksi opettajan persoonaa. Opettaja on kasvatuksen ratkaisu ja tekee koulun. Jotta koulu tuottaisi subjektiivista tietoa ja merkitystä, tarvitaan yksilön sitoutumista oppimaan – opettajan professionaalinen tehtävä on tämä. Opettajan on tuettava oppimista ja kasvamista. Hänen tehtävänään on tietää, milloin, miksi ja miten toimitaan. Opettajalla tulee olla myös voimavarat toteuttaa tahtonsa. Kun opettajan rooli edellyttää toimimaan valtarakenteita ja auktoriteettia vastaan, aito professionaali kykenee tämä tekemään. Rakenteen luoma sisäinen ristiriita on siis yksilön ja rakenteen suhteen toimimattomuutta: opettajan rooli koulutuksineen saattaa olla ristiriidassa opettajalle määrättyjen tehtävien kanssa. (Raivola 1993, 14–16.)

3.3.2 Asiantuntijapuhetta koulusta

Simolan (1998) mukaan koulureformin tutkimuksessa on vallalla kaksi ajattelutapaa. Kouluopettamista ja kouluoppimista luonnehtii jatkuvuus; perinteinen luokkahuoneopetus on kaiken aikaa elinvoimaista, mutta oppilaiden yksilöllisiin oppimistarpeisiin ei voida vastata. Toisaalta optimistisesti voidaan uskoa, että nyt juuri on saavutettu sopiva hetki koulun todelliselle uudistukselle. Tässä koulutuksen reformidiskurssissa kriittisesti ajattelevat mieltävät muutoksien olevan puutteellisia ja riittämättömiä ja optimistit näkevät uudistukset laadullisesti edellisiä

uudistuksia parempina ja antavat koululle vihdoinkin mahdollisuuden todelliseen muutokseen. Molempia ajattelutapoja yhdistää reformin välttämättömyys. Aiemmat uudistukset ovat epäonnistuneet, ja siksi nyt tarvitaan parempi sekä kokonaisvaltaisempi koulureformi. (Simola 1998, 56.)

Simola (1998) keskittyy asiantuntijapuheeseen koulusta. Puheen kohteena on puhe koulun uudistamisesta ja kehittämisestä, miten näistä puhutaan ja miten puhe on muuttunut. Lisäksi selvitetään sitä dynamiikkaa, jonka vuoksi mikään ei koskaan riitä koulusta puhuttaessa. Simola (1998) valottaa sitä logiikkaa, jonka vuoksi uudistus on aina osittainen ja sen vuoksi aina vaaditaan oikeutetusti uutta reformia.

Simolan (1998) puhe koulun uudistumistarpeesta ja toisaalta uudistuksen jatkuvasta epäonnistumisesta herättivät minut tarkastelemaan peruskouluun tulevaa uudistusta; minua kiinnosti opettajien puhe uudistuksen kynnyksellä. Koska laaja-alaisuusteema oli vuoden 2014 opetussuunnitelmassa näkyvästi esillä, päätin keskittyä tähän aiheeseen. Laaja-alaisesta osaamisesta puhutaan ikään kuin uutena asiana, vaikka omien ennakkokäsitysteni mukaan mukaan kokonaisvaltaista osaamista oli jo pitkään harjoitettu koulussa.

Simolan (1998) artikkeli perustuu tutkimukseen (Simola 1995), jossa aineistona ovat suomalaiset peruskoulun ja opettajankoulutuksen opetussuunnitelmat ja komiteamietinnöt vuosilta 1861–1995. Näissä teksteissä puhuu valtiollinen kouludiskurssi. Ne ovat vakavia ja arvostettavia puheenvuoroja opettajuudesta ja siitä, mitä koulu on; konsensukseen pyrkivää puhetta. Sanoessaan jotain ne samalla vaikenivat jostain muusta. Suomalaisessa valtiollisessa kouludiskurssissa toteutuu 1960-luvun lopulta alkaen samanaikaisesti neljä prosessia: oppilaan yksilöllistyminen, opettajuuden tieteenalaistuminen, opetussuunnitelman tavoiterationalisoituminen ja koulun dekontekstualisoituminen. (Simola 1998, 58.) Lupaukset yksilökeskeisestä, tiedeperustaisesta ja tavoiterationaalista koulusta tekee muuttuneessa puhetavassa mahdolliseksi koulun dekontekstualisoituminen, millä hän tarkoittaa koulukontekstin katoamista arvovaltaisesta asiantuntijapuheesta (Simola 1998, 64). Kun koulu lupaa ottaa huomioon jokaisen oppilaan yksilölliset tarpeet, se väistämättä unohtaa joukkomuotoisuutensa ja pakollisuutensa. Yksilökeskeisen didaktiikan myötä todellisuuteen perustuva järjestyksen- ja koulunpito ei ollut mahdollista. Jotta oli uskottavaa puhua koulusta tavoiterationaalisenä laitoksena, piti unohtaa koulun institutionaaliset, historialliset ja kulttuuriset kehykset. 1970 -luvulta alkaen laitos nimeltä koulu erityisenä institutionaalisenä ympäristönä alkaa kadota. Visiomaaiset luonnehdinnat kouluista tulevat yleisiksi ja se, mitä koulu todellisuudessa on, unohtuu. (Simola 1998.)

Valtiollista kouludiskurssia ajatellen on peruskoulu-uudistumisen myötä muodostunut puhumisen tapa, jota määrittävät keskeisesti yksilökeskeisyys, tieteenalaistuminen,

tavoiterationalismi ja dekontekstualisoituminen. Tällöin puhutaan toiveiden rationalismista. Simola puhuu epäonnistumisen noidankehästä eli reformigeneraattorista. (Simola 1998, 66.) Kun pyritään dekontekstualisoituja tavoitteita kohti keinoilla, jotka myös ovat irrallaan koulukontekstista, uudistus väistämättä johtaa epäonnistumiseen ja jälleen kohti uuden reformin tarvetta. Tällaisen mallin sisäiseen logiikkaan kuuluu innovaation epäonnistuminen ja aina uuden luomisen tarve. Kuitenkin se, että kiinnitetään huomio vain ennalta esitettyihin tavoitteisiin saattaa estää meitä näkemästä ei-aiottuja vaikutuksia, jotka voivat olla myönteisiä epäonnistumisesta huolimatta. (Simola 1998, 67–68.)

3.3.3 Opettajapersoona muutoksen toteuttajana

Koulu muuttuu opettajuuden myötä. Koulussa tapahtuvan muutoksen toteuttaa opettaja, joka arkisessa työssään päättää, kuinka virallisten määräysten tavoitteet tulevat todeksi. (Luukkainen 2004.) Käsillä olevan tutkimuksen haastattelu aikana opettajat tiesivät muutosvaatimuksen ja heidän opettajapuheensa ilmensi suhtautumista muutokseen, vaikka tästä koulun muutoksesta ei esitetty kysymyksiä, vaan keskityttiin arjen opettajuuden kokemuksiin vuoden 2004 opetussuunnitelmaa toteuttaen. Luukkaisen (2004) mukaan on tärkeää tietää opettajan oma näkemys työstään muutoksen toteuttajana. Opettajuus tärkeimpänä muutoksen tekijänä on koulutuksen kehittämisen kannalta merkittävä tutkimuskohde, koska opettajat tekevät työssään muutosta. Opettajuus ymmärretään Luukkaisen (2004, 91) mukaan kuvana opettajan työstä, jota muovaavat arkityön edellyttämät taidot sekä yhteiskunnan odotukset; opettajuus on käsitys opettajan tehtävästä yhteiskunnassa. Luukkainen (2004) jatkaa, että opettajan työn perinteeseen on kuulunut yksin toimiminen ja aktiivinen opettaminen. Oppilaat ovat tämän seurauksena oppineet. Lisäksi haetaan vastausta siihen, millaista opettajuus on vuonna 2010 ja päädytään siihen, että opettajat kokevat työnsä hallinnan uhatuksi. Tulevaisuudenkuvassa opettajuus on eettisesti näkemyksellistä ja aktiivista yhteiskunnan kehittämistä, johon kuuluu sisällön hallinta, oppimisen edistäminen, eettinen päämäärä, tulevaisuudenhakuisuus, yhteiskuntasuuntautuneisuus, yhteistyö, itsensä ja työnsä jatkuva kehittäminen sekä jatkuva oppiminen. (Luukkainen 2004.)

Perusopetuksen opettajuutta on käsitelty Lammi (2017), joka tarkastelee opettajuutta yhtenäisen peruskoulun kontekstissa. Yhtenäisellä peruskoululla tarkoitetaan vuosiluokkien 1–9 sijoittumista samaan rakennukseen. Lammi (2017) mainitsee esiin nousseet kysymykset opettajien riittävän yhtenäisestä ammatillisesta kielestä ja toimintakulttuurista. Tämän voi nähdä tekemässäni tutkimuksessa opettajien yhteistyön helppoutena tai haastavuutena, kun pyritään yhteistyöhön koulutyön laaja-alaisuusvaatimusta ajatellen. Opettajien oppituntiyhteistyö muodostui myös

erääksi osaksi käsillä olevan tutkimuksen viidestä tuloksesta. Lammin (2017) mukaan opettajilla on vahvaa potentiaalia jaetun opettajuuden suuntaan. Tämän voi tulkita tarkoittavan opettajien halua ja valmiutta tehdä yhteistyötä muiden oppiaineiden opettajien kanssa ja täten laaja-alaisuusajattelun toteuttamista. Lammin (2017) mainitsee myös vuorovaikutustaitojen, itsetuntemuksen ja moninaisuuden ymmärtämisen merkityksen korostumisen opettajan työssä.

Soveltuvuuden näkökulmasta tarkastelee opettajuutta Silfverberg (2004) ollessaan kiinnostunut opettajan erilaisista ominaisuuksista. Opettajaopiskelijoilta kysyttiin, millainen aineenopettajan tulisi olla sekä millaisia ominaisuuksia tulisi omata, jotta on soveltuva opettajaksi. Vastauksena oli, että opettajan persoona on merkitsevä. Opettajalla on oltava kiinnostus omaan oppiaineeseensa kuin myös opetus- ja kasvatustyöhön. Keskeistä ovat motivoituneisuus ja alaan sitoutuminen. Joissakin vastauksissa vuorovaikutustaidot nähtiin opettajaksi soveltuvuuden tärkeimpinä merkkeinä. (Silfverberg 2004, 103–104.) Omaa opettajuuttaan käsittelevät kaikki tämänkin tutkimuksen opettajat. Vuorovaikutustaidot niin opettajalla kuin oppilaallakin ovat mukana oppituntityössä kaikkien opettajien kuvailemina.

3.3.4 Eheyttämistä, tulevaisuuden taitoja ja laaja-alaisen osaamisen toteutuminen

Ennen laaja-alaisia osaamiskokonaisuuksia puhuttiin eheyttävästä opetuksesta ja eheyttäminen nähtiin eri oppiaineisiin liittyvänä samankaltaisena aiheena, joka oli yhdistettävä (OPS 1985). Eheyttäminen ja laaja-alaisuus liittyvät toisiinsa, koska molemmissa pyritään tietoa ja taitoja näkemään toisiinsa liittyvinä. Karvinen (2003) on tarkastellut eheyttävän opetuksen toimintaedellytyksiä aihekokonaisuuksien kautta. Pyrkimyksenä on ollut eheyttävän opetuksen ominaispiirteiden löytäminen tarkasteltaessa kuvataidetta osana eheyttämistä. Tutkimuksella on ollut tarkoitus antaa tietoa opettamisen kannalta keskeisten tekijöiden välisistä yhteyksistä sekä tukea koulun kehittämistä tutkimalla (Karvinen 2003.) Käsillä olevaan tutkimukseen liitos löytyy laaja-alaisuuden ja eheyttämisen vertaamisena toisiinsa siten, että molemmissa nähdään opetettavien sisältöjen toisiinsa liittymistä ja koulun kokonaisvaltaisuuteen pyrkimystä. Karvinen (2003) näkee aihekokonaisuuteen yhteydessä olevien keskeisten kategorioiden olevan tilan, jossa aiheen käsittelytapa, laajuus ja kesto, opetusjärjestelyt, työskentelymuoto ja ilmapiiri otetaan esiin käsillä olevan tutkimuksen kuvataiteen oppitunnin kuvauksissa. Koulussa oppimista on Harju (2014) lähestynyt oppimisen lähtökohtina olevina tulevaisuuden taitoina. Näitä tulevaisuudessa tarvittavia taitokokonaisuuksia on kansainvälisessä keskustelussa kutsuttu käsitteellä *21st century skills* sekä *key competences*. Harju (2014) tarkastelee, miten eri tahot ovat määritelleet tulevaisuudessa tarvittavia taitoja ja kuvaa, miten koulu voi edistää tulevaisuuden taitojen

oppimista. Esitellään myös tekijöitä, jotka voivat vaikuttaa opettajan mahdollisuuksiin opettaa näitä taitoja. (Harju 2014.)

Tässä tutkimuksessa laaja-alaisuutta on lähestytty ennen sen tuleamista kouluelämään. Laaja-alaisuuden käytännön toteutumista ja sen mahdollisuuksia sekä haasteita koulun arjessa ovat tutkineet Oinonen, Salonen-Hakomäki, Mäntylä ja Eskola (2018, 138). Keskeisinä tutkimuskohteina olivat laaja-alainen osaaminen, monialaiset oppimiskokonaisuudet ja niiden rooli koulun arjessa. Tutkimuksessa kerättiin aineisto eläytymismenetelmällä, 32 kehyskertomuksen avulla. Tutkimuksessa käsiteltiin muun muassa miten laaja-alaisuus käytännössä toteutuu ja mitkä ovat sen mahdollisuudet sekä haasteet koulun arjessa. Ni, Li, Li & Zhang (2011) näkevät laaja-alaisen osaamisen tarkoittavan sitä, miten luodaan yhteydet tiedon ja sen saatavuuden, koulussa opettettavien aihepiirien sekä koulun ulkopuolisen elämän välille (Oinonen ym. 2018, 139.) Monialaiset oppimiskokonaisuudet opintojaksomuotoisina liittyvät opetuksen eheyttämiseen ja niiden tulee tukea laaja-alaisen osaamisen kehittymistä. Laaja-alaisuus ja monialaiset oppimiskokonaisuudetkin ovat opetussuunnitelman integroinnin seurausta. Tutkimustuloksista ilmeni, että opettajilla on hyvin ristiriitaisia käsityksiä opetussuunnitelman laaja-alaisuudesta ja monialaisista oppimiskokonaisuuksista (Oinonen ym. 2018, 158). Opettajat olivat kuitenkin toteuttaneet monialaisia oppimiskokonaisuuksia ja laaja-alaiseen osaamiseen liittyvä pohdinta nähtiin merkittävänä tuloksissa. Vastaukset todensivat, että laaja-alaisuus ja monialaiset oppimiskokonaisuudet eivät olleet opetussuunnitelman velvoittamassa asemassa. (Oinonen ym. 2018.)

3.4 Opettajan muuttuvan työn erilaisia määrittäjiä

Opettajan työtä voidaan tarkastella opettajasta käsin tai opettajalle ympäristöstä tulevien tekijöiden kautta. Aho (2011) toteaa, että opettajan koulutyöstä selviytymisen taustalla ovat tietyt usean yksittäisen tekijän muodostamat kategoriat: itsensä kehittäminen, työyhteisön yhteisöllisyys, persoonallisuus, holistinen elämäkatsomus ja ulkopuolinen tuki. Opetussuunnitelmatekstissä todetaan, että tavoitteita ei voi saavuttaa ainoastaan valtakunnallista oppimäärää noudattaen, vaan opettajan on virkavastuulla noudatettava myös toimipaikkansa opetussuunnitelmaa. Opetettavia sisältöjä on rajattomasti joten tavoitteiden tulkinta tapahtuu koulussa. Yhteys opetussuunnitelmasta opetustyöhön tapahtuu opettajan välityksellä ja opettajien yhteissuunnittelun avulla. (OPS 1985, 59.) Vuoden 1994 opetussuunnitelmatekstissä opettajan roolista todetaan, että se tietolähteenä ja tiedon jakajana vähenee, ja opettajan rooli oppilaan ohjaajana, tukijana ja kannustajana kasvaa (OPS 1994, 12). Opetuksen toteuttaminen otetaan esiin omana alueenaan keskittyen erityisesti

opettajan työtapojen valinnan perusteisiin vuoden 2004 opetussuunnitelmassa (OPS 2004, 17). Vuoden 2014 opetussuunnitelmatekstin käsite laaja-alainen osaaminen koulutyön tavoitteena antaa tarkkoja ohjeita koko peruskoulun matkalta siten, että kussakin opetettavassa oppiaineessa on listattu koodein L1, L2, L3, L4, L5, L6 ja L7 ne tavoitteet, joihin toivotaan päädyttävän. L tarkoittaa laaja-alaisuutta, ja esimerkiksi L1 tarkoittaa laaja-alaisuuden ensimmäistä aluetta eli Ajattelu ja oppimaan oppiminen -osuutta. Nämä erikseen kirjatut tavoitteet voi nähdä selkeyttämässä opettajan toimintaa tai toisaalta rajoittamassa sitä.

Koulutustoimintaa, nähtynä pedagogisena johtamisena opettajan näkökulmasta, lähestyvät Komulainen ja Rajakaltio (2017, 224). Tekstissään he näkevät kasvatustoiminnan erityisalana, joka edellyttää sen moraalisen perustan huomioivaa johtamista, joka on luonteeltaan pedagogista. Opettajan asema vaihtelee eri opetussuunnitelmatraditioita ajatellen. Komulainen ja Rajakaltio (2017) käsittelevät muun muassa rehtoreiden johtajuutta, mutta myös opettajan asemasta puhutaan. Opettajan voi nähdä mekaanisena opetussuunnitelman toteuttajana tai opetussuunnitelman tulkkina ja aktiivisena subjektina. Opettajalla on työhönsä autonomian tuoma valta ja suoja. Opettajan työhön luotetaan eikä siihen haluta puuttua. Suomalaisen opettajan asema on vahva pedagogisten prosessien johtajana. Opettajan työtä ei tarvitse kontrolloida, koska akateeminen opettajankoulutus tekee sen jo etukäteen. (Komulainen & Rajakaltio 2017, 228–232.)

Opetussuunnitelma määrittää opettajan työtä. Opetussuunnitelmateksti (OPS 2014, 11) toteaa, että muutokset opetussuunnitelman perusteissa edellyttävät vastaavien muutosten tekemistä paikalliseen opetussuunnitelmaan ja muutosten viemistä käytäntöön. Koulutyön järjestämisestä opetussuunnitelma (OPS 2014, 34) toteaa, että jokaisella opettajalla on vastuu opetusryhmänsä toiminnasta, oppimisesta ja hyvinvoinnista. Näihin opettajat vaikuttavat pedagogisin ratkaisuin ja ohjausottein.

Vitikka (2009, 24) toteaa, että ollessaan Opetushallituksessa mukana opetussuunnitelman 2004 perusteiden laatimisessa ja toimeenpanossa prosessin alusta loppuun opetussuunnitelman kokonaisuuden, sen mallin hahmottaminen työn jäsentäjänä ja rajaajana oli hankalaa. Pitäisi tutkia, missä määrin opettaja kokee opetussuunnitelman työnsä välineenä ja mitä opetussuunnitelma työn rajaajana merkitsee opettajalle. Salminen ja Annevirta (2014, 333) selvittävät, kuinka paljon opetussuunnitelman perusteiden välittämästä ohjauksesta kohdistuu opettajaan ja opetukseen. Selvitystyönsä aineistona heillä olivat perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004 ja siihen tehdyt muutokset sekä täydennykset vuodelta 2010. Tuloksena oli, että ohjaavaa tekstiä opetussuunnitelmassa on vähän. Samaan tulokseen on tullut myös Vitikka (2009). Salmisen ja Annevirran (2014, 333) mukaan kuitenkin informoivaa, valistavaa ja epäsuoraa ohjausta tarkoittavaa tekstiä on paljon. Opetussuunnitelmajärjestelmä on pohjautunut kahteen erilaiseen

opetussuunnitelma-asiakirjaan: kansalliseen opetussuunnitelman perusteisiin ja paikallisiin opetussuunnitelmiin. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet on kansallinen normi, jonka perusteella kunnat laativat omat paikalliset opetussuunnitelmansa. Tutkimustulokset kiteytetään sanomalla, että peruskoulun opettajilla ei välttämättä ole yhtenäistä käsitystä opetussuunnitelman perusteiden opettajaa ohjaavasta tarkoituksesta. (Salminen & Annevirta 2014, 334–337.)

Muutoksesta puhuttaessa Raivola (1993, 17–18) linjaa, että suunnitellut muutokset pyritään toteuttamaan erilaisten muutosstrategioiden avulla. Normatiivis-kasvattavassa strategiassa objektiivisten tekijöiden ohella pyritään vetoamaan arvoihin ja tunteisiin. Uusia sosiaalisia normeja luodaan tai muutetaan ihmisten tietoisuutta, arvoja ja asenteita muuttamalla. Muutoksen keskeisenä kenttänä koulu on hyvä muutoksen levittäjä tai alkuunpanija koska koulu tavoittaa nuoret ja lapset juuri persoonallisuuden muovautumisvaiheessa. On kuitenkin usein muutettava ensin koulua ja tämä tapahtuu vaikuttamalla opettajiin koulutuksen avulla. Koulutus lienee ainoa mahdollisuus saada jokin koulun sisäinen uudistus onnistumaan. Opettajien on ymmärrettävä uudistuksen mieli ja tunnettava se työnsä edulliseksi. Organisaatioiden jäsenet ovat reflektiivisiä toimijoita. Jos päätöksiä on tehty jäseniä kuulematta he pyrkivät minimoimaan hallinnollisten päätösten epämieluisat vaikutukset välttämällä, vastustamalla, vesittämällä jopa sabotoimalla. Tällöin on kyse muutosvastarinnasta, jossa vaakakupissa on psyykkiset kustannukset ja saavutettavat hyödyt. Taktisin valinnoin yksilöt ja organisaatiot pyrkivät mahdollisimman pitkään säilyttämään koskemattomuutensa. Koulu ja opettajat ovat tienavaajia vain asioissa, jotka tuntevat omakseen! (Raivola 1993, 17–18.)

Opettajan työn vaatimukset ovat muuttuneet yhteiskunnan muutoksen mukana. Vitikan (2009, 28) mukaan opettajan tulisi oppiaineen sisällön hallinnan lisäksi osattava käsitellä erilaisia oppimisympäristöjä ja oppilaita. Opiskelu ja opetus koulussa toteutettuna ovat vivahteikkaampaa kuin opetussuunnitelma tietynlaisena runkona käsittää. Opetussuunnitelman tulisi pedagogisena työvälineenä tukea opettajaa. Useasti opettajat eivät kuitenkaan koe opetussuunnitelmaa omakseen vaan pitävät sitä ylhäältäpäin annettuna normina, joka ennen muuta rajoittaa oman työn toteutusta. Opetussuunnitelmat laaditaan useasti vastaanottajan eli oppilaan näkökulmasta oppimistavoitteineen ja oppimissisällöineen. Opetussuunnitelman laatijat unohtavat usein opetussuunnitelmaa käyttävät opettajat, jotka mieltävät opetussuunnitelman toimimattomaksi työnsä kannalta. Tuki opetuksen työtapoihin tai pedagogisiin vaihtoehtoihin puuttuu. Vedotaan pedagogiseen vapauteen, mutta opetussuunnitelman ei sallita antavan pedagogisia ohjeita. Koska opetussuunnitelma on tietopainotteinen, myös opetus on tietopainotteista. Opetussuunnitelma ei anna välineitä opetuksen toteuttamiseen, vaan se kuvaa mitä opetuksen on tuotettava oppilaille. (Vitikka 2009.)

Rajakaltion (2011) tekemässä toimintatutkimuksessa työ kohdistuu yhteen tapauskouluun, selvitetään miten koulu vastaa muutospaineisiin ja miten opetussuunnitelmauudistus tulkittiin ja toteutettiin kyseisessä koulussa. ”Muutos” on keskitetty vuoden 2004 yhtenäisen perusopetuksen uudistukseen ja tapauskouluun, jonka kautta koulun muutosta valotetaan yleisemmällä tasolla, monitasoisena ilmiönä. Koulussa opettajat ottivat aktiivisen toimijan roolin eivätkä odotelleet ulkopuolisia määrittelyjä, miten yhtenäiskoulua tulisi kehittää ja mikä olisi hyväksi oppilaille. Eräänä keskustelun kohteena olivat 7.–9. luokkien opetuksen pirstaleisuus ja ylipäättään vuorovaikutuksen erilaiset puolet. Oppilaiden eri ikävaiheiden huomioon ottaminen pohditutti. (Rajakaltio 2011, 165.) Edellä sanottu on ote Rajakaltion (2011) toimintatutkimuksen tuloksista.

Opetus- ja kasvatustehtävistä huolehtii opettaja, mutta hänen tulee jatkuvasti asemoida itsensä uudelleen yhteiskunnan ristipaineisissa kentissä (Rajakaltio 2011, 83). Salminen (2012, 103) kyselee koulun kasvatustyötä ajatellen, mitä tämän koulutusrakenteen rajojen sisällä tulisi opettaa, kuinka paljon, mitkä ovat sisällöt ja mitkä ovat metodit. Vaihtelua on koulujen kesken ja koulun sisällä, mutta mikä määrä vaihtelua on sallittavaa.

Tämän päivän opettajat esittävät kysymyksen, että tuleeko heidän opettamisen lisäksi myös kasvattaa nuoria. Saari ym. (2017) muistuttavat Snellmanin jakaneen kasvatustieteen kasvatusoppiin ja opetusoppiin, edellisen keskittyessä moraalikasvatukseen ja jälkimmäisen järjen kehittämiseen ja tiedollisen aineksen kartuttamiseen. Moraalikasvatuksen Snellman näkee tärkeämmäksi ja kodin pääasiallisesti tämän kasvatuksen paikaksi. Koulu kehittää järjellisiä kykyjä. (Saari ym. 2017, 69.)

Jos koulussa kasvatetaan, niin kasvatukseen voi Siljanderin (2014) mukaan liittää kriteereitä ja perusmääreitä, joita kasvatuksen käsitteeseen on liitetty. Saksan kielessä kasvatus -sana on Erziehung, kantaverbin ollessa ziehen ’vetää’, erziehen tarkoittaa ’vetää pois’, ’auttaa ulos jostakin’. Saksalaisen valistusfilosofian ja pedagogiikan mukaan kasvatus olisi kasvatettavan auttamista ulos alaikäisyydestä kohti henkistä ja moraalista täysi-ikäisyyttä. Englannin kielen sanan education pohjana on latinan educare, jonka merkitysvivahteet ovat samat kuin saksan Erziehung. Educated -sana merkitsee ’koulutettu’, ’kouliintunut’ tai ’sivistynyt’. (Siljander 2014.)

Suomessa 1900-luvun alkupuolella sivistysteoriaa edustavat ajattelijat korostivat kasvatuksen dialogista ja avointa luonnetta keskittyen kasvatuksen kulttuurisiin ja moraalisiin piirteisiin. Koulukasvatuksen opetusmenetelmistä nämä ajattelijat eivät juuri puhuneet. Sivistysteoreettisen ymmärryksen mukaisesti opettaja itsenäisenä, sivistyneenä opetusteoreetikkona kykenee itse kehittämään ja arvioimaan opetustaan. (Saari ym. 2017, 70.)

Opettajat ovat ajan hermolla, koska oppilaat sitä päivittäin vaativat ja toisaalta heitä sitoo kehitystehtävä, jossa oppilaat olisi saatava kiinnittymään tulevan elämänsä yhteiskuntaan.

Opettajalla on oltava näkemys tämän päivän elämästä sekä visioita tulevaisuuden yhteiskunnasta. Norrena (2015, 107) kuitenkin näkee, että syy opettajien muuttumattomuuteen saattaa olla se, että he eivät ole kohdanneet jämähtäneitä asenteitaan kriittisesti. Hänen mukaansa opettajayhteisöillä on suojautumis- ja välttelystrategioita, joita voimistetaan hengenheimolaisten kesken. Jotta omia arvoja ei tarvitsisi muuttaa, löydetään moitittavaa vaikeasta oppilasaineksesta, huonoista luokkatiloista, lähestyvistä eläkeistä tai huonosta johtamisesta. Lista voisi vaihtelevuudessaan olla loputon. Asenteiden ja uskomusten muuttuminen etenkin aikuisena vaatii asioiden pohtimista ja punnitsemista sekä aitoa halua ja sitoutumista uuden vastaanottamiseen. Ristiriitaa syntyy, kun opettaja itse on saanut autoritaarisen kasvatuksen ja hänen tulisi yleisen yhteiskunnallisen kehityksen mukaisesti hyväksyä koulussa yksilökeskeiset arvot, joiden mukaan oppilaita kasvatetaan. (Norrena 2015, 108.) Lapsen päätösvallan ja aikuisen päätösvallan suhde ja rajat ovat ratkaisemattomat tämän päivän koulussa.

Koululaitos muuttuu, mutta muutos on hidasta, koska muuttumisessa on kyse monista eriarvoisista ja erilaisista asioista niin koululaitoksen sisällä kuin ulkopuolellakin. Salminen (2012, 103) punnitsee vaihtoehtoa tradition ja muutoksen välillä. Hänen pohdinnoistaan selviää, että koululainsäädäntö on eräs pysyvä koulun toimintaa ohjaava rakenteellinen tekijä. Mitä enemmän koulut ja koulutus on levinnyt sitä enemmän niiden toimintaan ja merkitykseen on alettu kiinnittää huomiota. Koulua ei kehitetä ainoastaan sisältäpäin, vaan yhä useammat tahot haluavat vaikuttaa koulun muutokseen.

Norrena (2015, 61) penää nykyopettajien tulevaisuudentaitoja, eli osaavatko opettajat opiskelujen jälkeen soveltaa oppimaansa käytäntöön. Suomen koulujärjestelmä on korkeasti koulutettujen opettajien vetämää. Koska näin on, niin on päädytty siihen, että opettajat osaavat itse ratkaista parhaimmat opetustapansa vahvuuksillaan, persoonallaan sekä ammattitaidollaan. Opetustulkintoja on monia, siitä on seurannut eriarvoistumista. Opetus ja oppiminen ovat eriarvoistuneet. Usein penätäänkin työkaluja, jotta päästäisiin tasapuolisiin tuloksiin. Käytännön työkalut puuttuvat oppiainerajat ylittäviin laajojen kokonaisuuksien opettamiseen. (Norrena 2015, 61–62.)

Opettaja on inhimillinen resurssi, joka ohjaa nuoria tulevaisuuden taitoihin sekä tulevaisuuden kansalaisiksi. Opettaja on paljon vartijana: suodattajana, ohjaajana, innostajana. Opettajan toiminta oppilaan hyväksi voi olla korvaamattoman tärkeää oppilaan kokemana. Konstruktivistinen tieto- ja oppimiskäsitys on ollut vallalla nykykoulussamme – vallalla jo 80-luvulta alkaen. Konstruktivismissa opettaja nähdään oppijan tiedollisena ohjaajana, ei auktoriteettina. Norrena (2013, 31) mainitsee, että tarkasteltaessa opetuskäytänteitä, jotka edistävät tulevaisuuden taitoja, voidaan vastakohdaksi esittää perinteistä opettamista perinteisine

opetuskäytänteineen. Tärkeätä on huomata, että behavioristiset opetuskäytänteet nähdään tällöin olevan perinteisen oppimiskäsityksen taustalla. Konstruktivistinen oppimiskäsitys on taustalla, kun opetuskäytänteet edistävät tulevaisuuden taitoja. (Norrena 2013, 30–31.)

Persoonansa välityksellä opettajat opettavat tietoja ja taitoja. Minkkinen (2011) kertoo opettajilla olevan myös roolinsa lasten hyvinvoinnin ja sosioemotionaalisen kehityksen tukijoina. Opettaja voi vaikuttaa lapsen tunne-elämään, käyttäytymiseen ja sosiaalisiin suhteisiin. Sosiaalinen tuki on lapsen hyvinvoinnille olennaisen tärkeää. Opettajan lisäksi perheellä ja kouluyhteisöllä on kiistaton vaikutuksensa lapsen kehitykseen ja hyvinvointiin. Merkittävää on myös kuinka tärkeäksi oppilas opettajan mieltää. Opettajan tärkeyden myötä selviää oppilaan emotionaalinen sitoutuminen niin opettajaan kuin kouluun. (Minkkinen 2011, 63–67). Jotta oppilaat välttyisivät olemasta ulkopuolisen roolissa opiskelussaan, opetussuunnitelman tulisi saada oppilaat reflektoimaan omaa ajatteluaan ja oppimistaan sekä kehittämään kriittisen ajattelun taitojaan entisestään (Vitikka 2009, 27). Salminen (2012, 208) on tuonut esiin 1990-luvulta lähtien oppimisen tutkimuksen tuloksina muodostuneita erilaisia pedagogisia hallinnan tekniikoita: ilmiöoppiminen, tutkiva oppiminen, ekspansiivinen oppiminen sekä sulautuva oppiminen. Tekniikat eroavat toisistaan, mutta yhteistä niille ovat lupaukset tehokkaammasta ja mielekkäämmästä oppimisesta.

Sivistys ja työelämän tarpeet kamppailevat koulumaailmassa. Saari ym. (2017, 62) täsmentävät ajatusta, että koulutusajattelu uhkaa kapeutua, jos se asetetaan tuottamaan yleisiä työelämävalmiuksia ja palvelemaan työelämän ”tarpeita”. Meidän on tässä ajassa oltava jatkuvasti valmiina muutokseen. Kaikki eivät kuitenkaan halua olla osana muutosta, jos se on markkinavoimien sanelemaa. Koulumaailman markkinallistumisesta on jo aiemmin mainittu Simola (1998), joka puhuu siitä, kuinka markkinavoimat tulevat mukaan kouluun koulun dekontekstualisoitumisen myötä. Koulun voisi kuvitella katsovan elinikäistä oppimista Saaren ym. (2017, 69) esiin nostamin Snellmanin miettein, jolloin elinikäinen oppiminen tarkoittaa jatkuvaa pyrkimystä inhimillisen sivistysihanteen saavuttamiseksi.

Opetussuunnitelmat tähtäävät tulevaisuuteen. Autio, Hakala ja Kujala (2017) muistuttavatkin, että opetussuunnitelmien kautta vanhempi sukupolvi valitsee nuoremmalle sukupolvelle välitettäviä arvoja, tietoja ja taitoja, jotka on koettu merkittäviksi. Nämä välitettävät asiat eivät ole irrallisia historiallisista, kuten eivät poliittisista, sosiaalisista tai taloudellisista konteksteista, jossa niitä koskeva tieto on rakentunut. (Autio ym. 2017, 9.)

Opetussuunnitelmassa esitetyt uudistukset ja tavoitteet ovat opettajan työn sisältöä, joka on kyettävä muuttamaan käytännön toiminnaksi. Opettaja on se henkilö, joka toiminnallaan jalkauttaa opetussuunnitelmatekstin ja siitä tehdyt tulkinnat oppilaiden arjeksi. Opetussuunnitelman

uudistusta lähestyvät Soini, Kinossalo, Pietarinen ja Pyhältö (2017) koulun ja yhteiskunnan kehittämisen ja muutoksen hallinnan keinoina. Kun koulua kehitetään, niin oleellista on se, miten uudistustyötä toteutetaan sekä millaista on vuorovaikutus ja yhteinen merkityksen rakentelu tässä prosessissa. Eräänä tavoitteena viimeisimmässä opetussuunnitelmauudistuksessa on ollut laaja osallisuuden mahdollistaminen. (Soini ym. 2017, 35.)

4 TUTKITTAVANA OPETTAJAN ARJEN OPPITUNTI

Neljännessä luvussa osoitetaan tutkimuksen olevan laadullista tutkimusta, jota on tarkasteltu fenomenologis-hermeneuttisella otteella. Esitetään tutkimustehtävä sekä tutkimuskysymys. Lisäksi kuvataan aineiston hankintaa sekä haastattelua ja havainnointia menetelmänä kuten myös haastattelun toteutumista teemahaastatteluna. Lisäksi arvioidaan tutkimuksen luotettavuutta ja pätevyyttä sekä esitellään aineistolähtöinen sisällönanalyysi kuten myös tutkittavan aineiston jäsentyminen sisällönanalyysiä toteuttaen.

4.1 Menetelmälliset ratkaisut, tutkimustehtävä ja tutkimuskysymys

Luonteeltaan filosofiset ratkaisut on selvitettävä tutkimuksessa. Silloinkin, kun tutkimus ei teoreettisilta lähtökohdiltaan ole erityisemmin syvälinen, se sisältää piileviä oletuksia – filosofisia perusoletuksia – esimerkiksi ihmisistä, maailmasta ja tiedonhankinnasta. Empiirisen tutkimuksen lähtökohdissa käsitellään esimerkiksi ontologiaa ja epistemologiaa. Ontologia tavoittelee todellisuuden luonnetta ja epistemologia käsittää tietämisen luonnetta. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 125–126.) Tässä tutkimuksessa tutkimuskohde ontologisena käsityksenä ymmärretään ihmisen olemisena elämismaailmassaan, merkitysten maailmassa ja tutkija on osana tätä tutkimaansa merkitysyhteyttä. Epistemologia ymmärretään metodisena otteena, joka tässä tutkimuksessa on laadullista tutkimusta fenomenologis-hermeneuttisessa viitekehyksessä.

Laadullisen tutkimuksen määrittelyssä suomalaisessa yhteiskunta- ja kasvatustieteellisessä keskustelussa on melko yleisesti puhuttu synonyymeinä käsitteistä laadulliset, pehmeät ja kvalitatiiviset menetelmät. Karkeimmillaan ”laadullisen” voi ymmärtää aineiston ja analyysin muodon kuvaukseksi. (Eskola & Suoranta 1998.) Laadullisen tutkimuksen tavoitteena on ymmärtää tutkimuskohteensa ilmiöitä tutkittavien näkökulmista. Tällöin tutkimus kohdistuu enemmän laatuun kuin määrään (Tuomi & Sarajärvi 2009, 150). Kvalitatiivinen tutkimus yhdistetään yleisesti fenomenologis-hermeneuttiseen filosofiseen perinteeseen ja humanistiseen ihmistieteelliseen traditioon. Kvalitatiivinen metodologia tavoittelee ilmiöiden merkitysten

ymmärtämistä ja kokonaisvaltaista kuvaamista. (Rinne, Kivirauma & Lehtinen 2015.) Tässä pro gradu -tutkielmassa toteutetaan haastattelua laadullisesti ja analysoidaan sitä laadullisesti. Laadullisen tutkimuksen voi myös nähdä prosessina, jossa aineistonkeruun väline on tutkija itse ja näkemys tutkimuksesta kehittyy tutkijan tietoisuudessa vähitellen tutkimusprosessin edetessä (Kiviniemi 2010, 70).

Koulu ja siellä toteutettava opetus ja kasvatus ovat tämän tutkimuksen ympäristöä. Kasvatuksen voi ymmärtää kulttuurin, historian ja yhteiskunnallisten rakenteiden tekemäksi käytännöksi (Rinne ym. 2015). Tutkimuskohteena on ihminen elämismaailmassaan. Käsillä olevassa tutkimuksessa tietoa tästä kohteesta hankittiin laadullisella menetelmällä, koska laadullisella tutkimusmenetelmällä pystyy tavoittamaan elämismaailman sisältämät merkitysten kokonaisuudet, joita tutkittavat luovat.

Laadullisen tutkimuksen kokonaisuudessa on kysymys siitä, miten voi ymmärtää toista. Mahdollisuus ymmärtää toista on kaksisuuntainen: miten esimerkiksi haastattelijan on mahdollista ymmärtää haastateltavaa ja toisaalta miten joku toinen ihminen ymmärtää tutkijan raporttia (Tuomi & Sarajärvi 2009, 68-69.) Elektisissä katsomustavoissa suhtaudutaan toisen ymmärtämisen mahdollisuuteen vain yksisuuntaisena. Ei nähdä ongelmalliseksi sitä, miten tutkija ymmärtää sen, mitä toinen hänelle kertoo jolloin koko kysymys sivuutetaan merkityksettömänä. Asiaa lähestytään hyvin käytännöllisesti ja pohtien, miten kerätystä aineistosta saa jotain irti ja miten tutkimuksen lukija voi ymmärtää ja vakuuttua tutkijan sanomasta. Lukijaa rauhoitetaan vetoamalla metodeihin. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 69.)

Elämismaailma on se ympäristö, missä kaikki tutkimus tapahtuu. Tutkija on osa tätä tutkimaansa merkitysyhteyttä. Tämä on edellytys laadullisen tutkimuksen tekemiseksi, sillä laadut ymmärretään ainoastaan siinä kontekstissa, missä niillä on merkitys. Ihminen ei kykene pääsemään elämismaailman ulkopuolelle, joten hänen oma tapansa ymmärtää ne kysymykset, joita hän muiden kohdalla tutkii, vaikuttaa ratkaisevasti kaiken aikaa hänen tutkimisessaan. Kun ihminen tutkii ihmistä, tutkimuksen lähtökohdissa ratkaisevaa ovat tutkijan ennakko-oletukset, tutkijan tapa ymmärtää ennen tutkimusta kohteensa ja tutkijan kyky sitoa tämä ennakointi tutkimuksensa osaksi. (Varto 1992, 26–27.)

Laadullisissa tutkimuksissa kohteena on yleensä ihminen ja ihmisen maailma. Näitä voidaan tarkastella elämismaailmana. Elämismaailmaa tarkastellaan merkitysten maailmana, jossa merkitykset ilmenevät ihmisen toimintana. Kaikki elämismaailman ilmiöt riippuvat ihmisestä – merkitykset syntyvät vain ihmisen kautta. Elämismaailmalla ymmärretään yleisintä kokonaisuutta, jossa ihmistä yleensä voidaan tarkastella. Yleisin kokonaisuus on niiden merkitysten kokonaisuus, joka muodostuu tutkimuksen kohteista, joita ihmistutkimuksessa tavataan: yksilön, yhteisön,

sosiaalisen vuorovaikutuksen, arvotodellisuuden ja yleisesti ihmisten välisten suhteiden kohteista. Yksittäiset tutkimuksen kohteet saavat merkityksensä elämismaailmasta – ihmisten kokemustodellisuudesta – joka on koko ajan kaiken aikaa läsnä muuttuvana ja muutettavana. (Varto 1992, 23–24.)

Laadullisessa tutkimuksessa aineiston keruu ja sen käsittely ovat toisiinsa sidoksissa. Kvalitatiiviselle aineistolle on ominaista ilmaisullinen rikkaus, monitasoisuus ja kompleksisuus. Todellista elämää kuvaavaa aineistoa voi koota muistakin kuin autenttisista tilanteista kuten tutkimusta varten järjestetystä haastattelusta, joka on dokumentoitu. (Alasuutari 2011, 84–85.) Tämä pro gradu -tutkielma toteutettiin järjestämällä erilliset yksilöhaastattelut. Haastateltiin neljää opettajaa. Hakala kuitenkin (2018, 20) toteaa, että laadullisen tutkimuksen kelvollisuutta ei mittaa ainoastaan kootun datan määrä, vaan pikemminkin se, kuinka kelvollinen analyysi on.

Fenomenologis-hermeneuttinen tiedon tulkinta on pohjana tämän tutkimuksen aineiston tulkinnassa. Tällöin asioita pyritään kuvaamaan sellaisenaan kuin ne ovat. Varto (1992, 86) muistuttaa fenomenologisesta tutkimuksesta, että ilmiön tärkein tehtävä tutkimuksessa on saada tutkija suoraan itse asiaan ilman taustateorioita. Tutkittava ilmiö on pohjimmiltaan se, jonka selvittämistä tutkimus koettaa toteuttaa. Esimerkiksi vuorovaikutukset ja kulttuuriset sisällöt tulevat laadullisessa tutkimuksessa kohteiksi laatuina, eli siinä mielellisyydessä, jossa tutkija ne käsittää; mielenä, jona nämä ihmisille ovat. (Varto 1992, 90–91. Käsillä olevassa tutkimuksessa kuvataan opettajien kokemuksia oppituntiansa pidosta. Juuri fenomenologiassa (fenomeeni = ilmiö) kiinnitetään huomiota ilmiöihin, jotka saattavat merkityksinä antaa tietoa, joka kertoo muustakin kuin ihmisten tavasta nähdä asiat (Varto 2005, 134). Laine (2019) kehottaa metodin valinnan yhteydessä pohtimaan ihmiskäsitystä eli sitä, millainen ihminen on tutkimuskohteena. Varto (2005) sanoo ihmiskäsitykseen kuuluvan monia olemuksellisia määreitä luonnehtimaan ihmistä yksilöstä lähtien sekä lukuisia suhteellisia piirteitä, luonnehtimaan ihmistä ympäristöön (yhteisö, muut, toiset ja luonto). Laadullisessa tutkimuksessa näillä piirrejoukoilla on merkityksensä. (Varto 2005, 43.)

Kokemuksen, merkityksen ja yhteisöllisyyden käsitteet ovat tutkimuksen teon kannalta keskeisiä fenomenologisessa ja hermeneuttisessa ihmiskäsityksessä. Fenomenologiassa tutkitaan kokemuksia, jolloin kokemus ymmärretään ihmisen kokemuksellisenä suhteena omaan todellisuuteensa; tutkitaan ihmisen suhdetta omaan elämäntodellisuuteensa, jolloin ihminen on osa tätä suhdetta. Opettajan opettajuus on muun muassa suhdetta oppilaisiin – tämän suhteen tutkiminen selvittää kunkin opettajuuden luonnetta. (Laine 2010, 28–29.) Tässä tutkimuksessa selvitetään neljän opettajan opettajuuden luonnetta erilaisten teemojen kautta; jokainen opettaja kokee yksilöllisesti tehtävänsä ja sanoittaa – tai jättää sanomatta – omalla tavallaan kokemuksiaan.

Ihmisen maailmasuhteen perusmuoto on kokemuksellisuus. Kun kaikki merkitsee ihmiselle jotakin, se tarkoittaa fenomenologiassa intentionaalisuutta. Fenomenologiassa ihmisen suhde maailmaan on intentionaalinen. Kokemus taas muotoutuu merkitysten mukaan, jotka ovat fenomenologisen tutkimuksen varsinainen kohde. Esimerkiksi tässä tutkimuksessa opettajille esitettiin kysymyksiä laaja-alaisen osaamiskokonaisuuksien mukaisesti. Opettajalle syntyy kokemus, millä tavoin hän lähestyy oppilaita ja opettaa oppitunnilla. Ne merkitykset, millä opettajat muodostavat kokemuksensa ovat tutkimuksen ydinaluetta. Näistä opettajien kokemuksista voidaan tehdä merkitysanalyysi. Tämän analyysin tuloksena on selvitys monista eri merkitysaspekteista ja niiden luonteesta. Jotta merkitysten tutkiminen olisi mielekäästä, oletuksena on, että ihmisen toiminta olisi intentionaalista eli ihmisen suhde todellisuuteen olisi merkityksillä ladattua. Tulokseksi saadaan, että maailma, jossa elämme, näyttäytyy meille merkitysten maailmana. (Laine 2010, 29–30.)

Fenomenologinen merkitysteoria mieltää ihmisen yhteisöllisenä. Kuinka hyvin tämä yhteisöllisyys näyttäytyy neljän opettajan haastattelussa jää tutkimuksen kuluessa nähtäväksi. Kasvatus ja kasvaminen yhteisöön ovat se lähde merkityksiin, joiden valossa todellisuus meille avautuu. Koska olemme yhteisön jäseniä, meillä on yhteisiä piirteitä ja merkityksiä. Jokaisen yksilön kokemusten tutkimus paljastaa myös jotain yleistä. Kuitenkin jokaisen ihmisen yksilöllisyys on myös merkitsevää. Ainutkertainen ja ainutlaatuinen kuuluu myös hermeneuttisen tutkimuksen piiriin. (Laine 2010, 30.)

Hermeneuttisella tutkimuksella on paikkansa ihmisten välisessä kommunikaatiossa, ja täten fenomenologiseen tutkimukseen se tulee tulkinnan välttämättömyyden vuoksi. Wilhelm Dilthey määritteli ihmisten ilmaisut hermeneuttisen tulkinnan kohteeksi. Ilmaisut – kielelliset, keholliset ilmeet, eleet – kantavat merkityksiä, joita voi lähestyä vain ymmärtämällä ja tulkitsemalla. Yhteisöllisen elämän perusilmiö ovat ilmaisut ja niiden ymmärtäminen. (Laine 2010, 31.)

Hermeneuttisessa kirjallisuudessa se, että toimitaan luontaisen ymmärryksen mukaisesti, on esiyymmärrystä. Tutkimuksen ympäristössä se tarkoittaa tutkijalle luontaisia tapoja ymmärtää tutkimuskohde jonkinlaisena jo ennen tutkimusta. (Laine 2010, 31–32.) Tässä tutkielmassa tutkija voi koulunsa käyneenä ymmärtää koulun omalla tavallaan. Merkitsevämpää on kuitenkin se, että tämän kirjoittajalla on pitkä kokemus opettajansijaisuustehtävistä tutkittavasta koulusta, muun muassa kaikkien haastateltujen monia oppitunteja sijaisena pitäen. Tämä työkokemus tuo ymmärrystä tutkittavien elämismaailmaan ja auttaa keskittymään oleellisiin ja tutkimuksen kannalta merkitseviin asioihin.

Fenomenologiassa pyritään pitämään erillään tietämisen edellytys, joka liittyy vain tutkijaan ja ilmiön aidosti tutkittava osuus – se mitä tutkitaan – siis varsinainen merkitys, joka ei ole

tutkijasta riippuvaista. (Varto 2005, 134.) Fenomenologinen ja hermeneuttinen tutkimus on kaksitasoista: perustasoa on tutkittavan koettu elämä esiymmärryksineen, toista tasoa on itse tutkimus, joka kohdistuu ensimmäiseen tasoon. Merkitysten tutkimuksessa tutkittava merkitysmaailma on tuttu entuudestaan, koska kuulumme samaan kulttuuripiiriin – tämä esituttuus on merkitysten ymmärtämisen edellytys. Tutkimuksen tavoitteena voisikin olla jo tunnetun tiedetyksi tekeminen. (Laine 2010, 32–33.)

Pro gradu -tutkielman tutkimuskysymyksen täsmentyminen vaati tietoa aiemmista opetussuunnitelmista, tietoa laaja-alaisuus -käsitettä edeltäneistä käsitteistä, ymmärrystä siitä, mihin kysymykseen olin hakemassa vastausta. Mikä minua oikeastaan kiinnosti tässä aiheessa; kaikki edeltävät pohdinnat oli yhdistettävä ja päädyttävä johdonmukaisesti perusteltuun tietoon osaksi omaa tiedeyhteisöäni. Kokemukseni koulumaailmasta ja tieteellisen pro gradu -tutkielman yhdistäminen vaativat arjen ja teorian saattamista yhteen, oman kannan hahmottamista. Muutos peruskoulumaailmaan oli tulossa. Halusin keskittyä muutoksen kynnyksellä olemisen tarkasteluun hallittavasta näkökulmasta, mutta en koko peruskoulun kattavan muutoksen näkökulmasta. Tutkittavan kohteen historia on kuitenkin selvitettävä, jotta ymmärtää vaikuttimia tässä päivässä. Tässä työssä tämä tarkoitti opetussuunnitelman hahmottamista muutoinkin kuin vain yhden opetussuunnitelman välityksellä. Tutkimuskysymyksen vastaus voisi parhaimmillaan antaa tietoa opettajien tuntemuksista ja näkemyksistä muutoksen kynnyksellä ja täten auttaa muutokseen suhtautumisessa ja muutoksen läpiviennissä.

Tutkimuksen tarkoituksena oli kuvata yläkoulun opettajien kokemuksia arjen oppitunneistaan ja tehtävänä oli selvittää, miten laaja-alaiset osaamiskokonaisuudet ilmenevät arjen oppituntikäytännöissä. Halusin opettajilta tietoa heidän tuntityöskentelystään liiaksi johdattamatta heitä erityisiin oppiaineiden yksityiskohtiin. Olin kiinnostunut jokapäiväisen opettamisen pääpiirteistä. Tutkimuskysymykseni on:

Miten vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden laaja-alaiset osaamiskokonaisuudet ilmenevät arjen oppituntikäytännöissä?

4.2 Aineiston hankinta

4.2.1 Aineiston kuvailu

Tutkimuksen aineisto kerättiin maaliskuussa 2016 eteläsuomalaisesta yläkoulusta, jossa lukuvuonna 2015 – 2016 oli oppilaita 490 ja opettajia 50. Aineisto hankittiin opettajahaastatteluin ja oppituntihavainnoinnein. Haastateltavina oli neljä aineenopettajaa, kolme naisopettajaa ja yksi

miesopettaja. Sukupuoleen ei tutkimuksessa kiinnitetä huomiota. Opettajat opettivat eri oppiaineita: 1) kuvataide, 2) biologia ja terveystieto, 3) uskonto sekä 4) matematiikka, fysiikka ja kemia. Opettajakokemus vaihteli kolmesta ja puolesta vuodesta kolmeen kymmeneen vuoteen (katso taulukko 1). Haastateltavista matematiikan opettaja oli perehtynyt laaja-alaiseen osaamiseen ja pitänyt aiemmasta opetustavastaan poikkeavan oppitunnin, samoin uskonnon opettaja. Kuvataiteen ja biologian opettajien kokeiluja ei ollut tiedossa. Kaikki opettajat olivat tietoisia laaja-alaisuuden esille tulosta uusimmassa opetussuunnitelmassa ja laaja-alaisuudesta oli keskusteltu virallisissa opettajien tilaisuuksissa.

Haastattelut tehtiin koululla kunkin opettajan omassa luokkatilassa koulupäivän keskellä. Haastattelujen kesto oli oppitunnin mittainen. Haastattelut tallennettiin digitaaliseen sanelimeen. Opettajat kertoivat oppituntiansa kulusta siten, että minä haastattelijana määritin, mitä laaja-alaista osaamiskokonaisuutta käsiteltiin. Jos teemana oli Ajattelu ja oppimaan oppiminen, opettaja valotti erilaisia tapoja, miten ottaa tämän asian huomioon oppitunnillaan. Haastatteluissa tietoja joistakin laaja-alaisista osaamiskokonaisuuksista tuli monipuolisesti, toisista taas niukemmin riippuen siitä montako henkilöä kyseiseen laaja-alaiseen osaamiskokonaisuuteen vastasi.

Haastattelun alussa annoin kullekin opettajalle kirjallisena tiedot siitä, kuka olen, mitä osa-aluetta tutkin ja että opiskelen Tampereen yliopistossa. Tieto, että olen saanut rehtorilta luvan haastatteluihin, oli tässä tekstissä. Kukaan opettajista ei halunnut tätä paperia itselleen eli tiedon saaminen asiasta riitti heille. Litteroin kunkin haastattelun haastattelupäivänä tietokoneelle. Tutustuin aineistoon kokonaisuutena litteroinnin jälkeen. Koodatessani käytin haastatelluista nimityksiä henkilö 1, henkilö 2, henkilö 3 ja henkilö 4. Erikseen säilytettynä ovat tiedot, keitä henkilöitä koodit vastasivat. Nämä tiedot informanteista ovat ainoastaan omassa arkistossani, joka ei näy ulkopuolisille. Haastattelujen tallennuslaite on ainoastaan minun käytössäni.

TAULUKKO 1. Haastateltavien opettajien tutkimuskoodi, sukupuoli, opettajakokemus, opetettava oppiaine sekä haastattelun kesto

Tutkimuskoodi	Sukupuoli	Opettajakokemus vuosina	Oppiaine	Haastattelun kesto min.
Opettaja 1	nainen	30	kuvataide	45
Opettaja 2	nainen	3.5	biologia, terveystieto	45
Opettaja 3	nainen	18	uskonto	45
Opettaja 4	mies	5	matematiikka, fysiikka, kemia	45

4.2.2 Haastattelu ja havainnointi

Kvale (2007, 36–37) jaottelee haastattelun seitsemään vaiheeseen, jotka ovat: 1 teemoittelu, 2 suunnittelu, 3 haastattelu, 4 litterointi, 5 analysointi, 6 todentaminen ja 7 raportointi. Toteutin tutkimukseni haastattelun Kvalen jaottelun mukaisesti. Teemoittelun avulla haastattelun eri asiakokonaisuudet pysyivät selkeästi erillään toisistaan. Tarkan haastattelun suunnittelun jälkeen itse konkreettisessa haastattelutilanteessa ei tullut yllätyksiä. Välittömästi tapahtuva litterointi antoi kuvaa siitä, miten työ tulisi edistymään sekä mitä aineisto tulisi ilmaisemaan. Analysointi, todentaminen sekä raportointi olivat haastattelun loogisia etenemismuotoja kohden valmista tutkimusta.

Haastattelu tiedon hankkimisen tapana ei anna ainoastaan vastauksia esitettyihin kysymyksiin, vaan on prosessi, jossa vastaukset saattavat tuottaa uusia kysymyksiä. Kussakin tämän tutkimuksen haastattelussa vastaukset johtivat joko haastateltavien vastausten tarkennuksiin tai lisäkysymyksiin. Nämä uudet kysymykset eivät ole haastattelijankaan tiedossa ennen haastattelua etenkin, jos haastattelu on puolistrukturoitu tai strukturoimaton. Aloitin kaikki haastattelut virittävällä kysymyksellä, Kuinka monta vuotta olet opettanut? Toteutin puolistrukturoidun haastattelun siten, että ensimmäinen kysymys – Ajattelu ja oppimaan oppiminen – oli kaikille neljälle haastatellulle sama.

Käyttämässäni teemahaastattelussa haastattelukysymykset pohjaavat seitsemään laaja-alaiseen osaamiskokonaisuuteen. Kaikkien seitsemän laaja-alaisen osaamiskokonaisuuden läpikäymistä jokaisen tiedonantajan kanssa en nähnyt tarpeelliseksi. Keskittyminen yhden haastateltavan kohdalla kolmeen laaja-alaiseen osaamiskokonaisuuteen neljänkymmenenviiden minuutin mittaisessa haastattelussa osoittautui toimivaksi ajankäytön kannalta.

Kerroin opettajille olevani kiinnostunut heidän pitämistään opitunneista, ja esitin myös sen, että kysymysten viitekehykseksi valitsin vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (OPS 2014, 20–24) laaja-alaisen osaamiskokonaisuuden yleistavoitteiden tekstiä. Haastattelutilanteessa luin osaamiskokonaisuuksista valikoituja otteita haastateltaville. Haastateltaessa oli esillä teksti vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman laaja-alaisista yleistavoitteista, niin haastateltava kuin haastattelija saattoi vilkaista avainsanoja tarpeen tullen. Kullekin opettajalle valitsin Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014:ssä olevista seitsemästä laaja-alaisesta osaamiskokonaisuudesta kolme aluetta taulukon 2 mukaisesti. Seitsemän laaja-alaista osaamiskokonaisuutta ovat: 1 Ajattelu ja oppimaan oppiminen, 2 Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu, 3 Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot, 4

Monilukutaito, 5 Tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen, 6 Työelämätaidot ja yrittäjyys ja 7 Osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävän tulevaisuuden rakentaminen.

TAULUKKO 2. Laaja-alaiset osaamiskokonaisuudet, joiden kautta haastateltavat opettajat ovat vastanneet

LAAJA-ALAISET OSAAMISKOKONAISUUDET	HAASTATELLUT HENKILÖT			
	Opettaja 1	Opettaja 2	Opettaja 3	Opettaja 4
1. Ajattelu ja oppimaan oppiminen	X	X	X	X
2. Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu	X			
3. Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot		X	X	
4. Monilukutaito		X		
5. Tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen				X
6. Työelämätaidot ja yrittäjyys	X			
7. Osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävän tulevaisuuden rakentaminen			X	X

Teema-alueet valitsin siten, että ensimmäisen laaja-alaisen osaamiskokonaisuuden kautta vastasivat kaikki haastateltavat. Toisena olevan laaja-alaisen osaamiskokonaisuuden kautta vastasi yksi opettaja, kolmantena olevan laaja-alaisen osaamiskokonaisuuden kautta vastasi kaksi opettajaa, neljäntenä olevan laaja-alaisen osaamiskokonaisuuden kautta vastasi yksi opettaja, viidentenä olevan laaja-alaisen osaamiskokonaisuuden kautta vastasi yksi opettaja, kuudentena olevan laaja-alaisen osaamiskokonaisuuden kautta vastasi yksi opettaja ja seitsemännen laaja-alaisen osaamiskokonaisuuden kautta vastasi kaksi opettajaa. Kaikki seitsemän laaja-alaista osaamiskokonaisuutta huomioitiin. Kaikkien seitsemän laaja-alaisen osaamiskokonaisuuden alueen kautta haastattelemisen jokaisen neljän opettajan kanssa olisi vaatinut aikaa enemmän kuin oppitunnin. Päädyin valitsemaani ratkaisuun sen vuoksi, että saisin varmasti tietoa jokaisesta laaja-alaisesta osaamiskokonaisuudesta. Ennakoin, että ensimmäisestä laaja-alaisesta osaamiskokonaisuudesta tulisi eniten informaatiota, mutta näinkin epätasainen tiedonhankinta kaikkien seitsemän kanavan avulla välittää kuvaa kokonaisuutta ajatellen.

Tiedonantajat saivat toukokuussa 2018 luettavakseen litteroidut versiot haastatteluistaan. Näin vastaajille varmistui, että litteroidut tiedot olivat niitä tietoja, joita he olivat esittäneet. Tällä tavoin toimiessani lisään tutkimukseni luotettavuutta. Kaikki totesivat haastattelujen litteraatioiden olevan asianmukaiset ja heidän sanomaansa.

Havainnointi oli tässä työssä haastattelua tukeva tiedonhankintatapa. Havainnoinnein selvitetään toimivatko ihmiset siten, kuin sanovat toimivansa. Arkipäivän tarkkailu eroaa tieteellisestä havainnoinnista. Havainnoinnin lajeja ovat systemaattinen ja osallistuva havainnointi. Systemaattinen havainnointi on tarkasti jäsenneiltyä ja osallistuva havainnointi on havainnoijan roolia kuvaavaa, esimerkiksi hän voi olla tarkkailtavan ryhmän jäsen tai ulkopuolinen. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 212 – 216.) Havainnoinnin asteista puhuu Grönfors (2015, 151) jakaessaan sen totaaliseen piilohavainnointiin ja totaaliseen osallistuvaan havainnointiin, tällöin aste-erot liittyvät tutkijan rooliin ja havainnointimahdollisuuksiin. Tutkija voi olla myös ”näkymätön” kirjaaja. (Grönfors (2015, 152). Tässä työssä havainnoijan roolini oli kirjaajan rooli sisältäen mm. oppitunnin vuorovaikutuksen ja monilukutaidon kirjaamista.

Havainnoitaessa kirjataan muistiin tarkoituksenmukaisia asioita. Varsinaiseen vuorovaikutukseen liittyen voidaan kirjata mitä osallistujat tekevät ja sanovat. Myös kontekstitiedot, jotka vaikuttavat asiaan, on syytä kirjata. Kontekstitiedot on syytä pitää erillään varsinaisista havainnointitiedoista. Tutkija voi myös kirjata omia tutkijan tuntemuksiaan tehdessään alustavia oivalluksia tutkittavista asioista. (Grönfors 2015, 156–157.)

Opettajien kanssa sovittiin jokainen havainnointikerta etukäteen. Havainnoiduilla oppitunneilla oppilaat olivat 8–9 -luokkalaisia. Havainnoinnit tehtiin pääosin maaliskuussa 2016. Yksi havainnointi toteutettiin biologian opettajan pyynnöstä toukokuussa 2016. Havainnointien toteutuminen näkyy taulukosta 3. Litteroin havainnoinnit havainnointipäivänä tietokoneelle. Koodasin oppitunnit samoin henkilönumeroin kuin opettajien haastattelut: henkilö1 havainnointi, henkilö 2 havainnointi, henkilö 3 havainnointi ja henkilö 4 havainnointi. Erikseen säilytettynä ovat tiedot, keitä henkilöitä koodit vastasivat.

Havainnoin oppitunteja perusopetuksen opetussuunnitelman seitsemään laaja-alaiseen oppimiskokonaisuuteen pohjautuen. Havainnoinnit tapahtuivat opettajien kotiluokissa. Ennen oppitunnin alkua kerroin oppilaille, että teen tutkimustyötä luokkatyöskentelystä ja että opiskelen Tampereen yliopistossa. Sanoin, että olen saanut havainnointiin luvan koulun rehtorilta. En selittänyt tutkimukseni tarkoitusta eritellysti, koska koin, että tarkemman informaation antaminen saattaisi aiheuttaa tuntikäyttäytymiseen keinotekoisuutta. Tutkittavien tulisi käyttäytyä tutkimustilanteessa mahdollisimman normaalisti. Tutkimusta tehdessä edellytyksenä on kuitenkin

molemminpuolinen rehellisyys. Koulutyöni kokemuksen myötä olen huomannut, että oppilaat eivät erityisemmin kyseenalaista ylimääräisen henkilön paikalla oloa oppitunnilla.

TAULUKKO 3. Oppitunneilla tehtyjen havainnointien toteuttaminen

Oppiaine	Havainnointikerrat	Havainnointikerran kesto minuutteina
kuvataide	2	45
biologia, terveystieto	2	45
uskonto	1	45
matematiikka, fysiikka, kemia	2	45

4.2.3 Tutkimuksen luotettavuus ja pätevyys

Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelussa otetaan huomioon kuinka reliaabeli ja validi se on. Luotettavuus eli reliaabelius on mittaustulosten toistettavuutta ja tarkoittaa tutkimuksen kykyä antaa ei-sattumanvaraisia tuloksia. Käsillä oleva tutkimus pyrkii olemaan läpinäkyvää siten, että tutkimuksen vaiheet on esitetty siten kuin tutkimus on tapahtunut. Raportoinnissa on yhdistetty kaikki tutkimuksen vaiheet totuudenmukaisesti. Luotettavuutta lisäävänä tekijänä esitin kullekin tutkimuksen tiedonantajalle litteroidut versiot heidän antamistaan haastatteluista. Kaikki totesivat litteroitujen tekstien vastaavan heidän antamia tietoja.

Triangulaatio lisää tutkimuksen luotettavuutta ja tarkoitan tässä erilaisten näkemysten yhdistämistä tutkimuksessa. Triangulaation eräs tarkoitus on tutkijatriangulaatio (Eskola & Suoranta 2014, 69). Tässä tutkimuksessa pyrin tutkijatriangulaatiolle ominaiseen toimintaan, kun pyrin käsittelemään tutkittua asiaa positioistani poikkeavista näkökulmista. Keskustelin tutkittavana olevan koulun rehtorin kanssa pro gradu -työn aiheen mielekkyydestä alkuvuonna 2016. Myöhemmin keskustelin saman rehtorin kanssa tutkimuksen asiasisällöstä ja sain asiantuntijamielipiteitä tutkimukseen. Vertaisten ajatuksia ja arvioita tutkimuksestani olen pyytänyt yliopiston eri kurssien yhteydessä. Vertaiset ovat auttaneet näkemään tutkittavaa asiaa mm. sellaisten kasvatustieteen opiskelijoiden näkökulmasta, joilla ei ole kokemusta opetustyöstä. Myös kahdelta tekniikan yliopiston tieteenalaa opiskelevalta olen saanut näkökantoja työni tekemiseen esimerkiksi fokuusoituun ilmaisuun liittyvissä kysymyksissä. Yhteiskuntatieteen

edustaja on antanut mielipiteitä tutkimuksen teoriaosasta. Tuomi ja Sarajärvi (2018, 167) toteavatkin, että yksinkertaistaen triangulaatio tarkoittaa erilaisten metodien, tutkijoiden, tiedonlähteiden tai teorioiden yhdistämistä tutkimuksessa.

Tutkimuksen pätevyys eli validius on tutkimusmenetelmän kyky mitata juuri sitä, mitä on tarkoituskin mitata. Validius tarkoittaa kuvauksen ja siihen liitettyjen selitysten sekä tulkintojen sopivuutta yhteen. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 226–227). Silverman (2005, 211) puhuu edellä mainituista asioista totuutena ja etenkin validiudesta puhuttaessa tutkijan on selvitettävä itselleen se, miten laadullista menetelmää käyttävä tutkija voi vakuuttaa niin itsensä kuin yleisönsäkin siitä, että hänen löydöksensä ovat aidosti pohjautuneet kriittiseen kaikkien löydösten tutkimiseen eivätkä ole vain hyvin valittuja otoksia. Pätevyyden osoittamiseksi haastattelututkimus on tallennettu ja litteroitu sananmukaisesti ja tästä täsmällisestä aineistosta on pyritty ottamaan esille merkittävää materiaalia ja huomioitu myös vähäiset maininnat, jotka oleellisesti kuvaavat tutkittua ilmiötä. Esimerkkinä opettajan implisiittinen oppiaineensa arvostus, jota opettaja ei ilmaissut suoraan, vaan se ilmeni siten, että opettaja sanoi oppilaiden tahtovan olla tämän oppiaineen tunnilla. Olen pyrkinyt päätelmien teossa käyttämään hyväkseni kokemustani opettajan työstä sekä suhteuttamaan esiymmärrystä tutkittavasta asiasta käsillä olevaan tutkimukseen. Menetelmästä riippumatta tutkijan on tiedettävä, mitä on tekemässä. Erityisesti kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkittavien puhe – tässä tapauksessa haastateltujen opettajien – ei huku taulukoihin kuten tilastollisessa tutkimuksessa (Eskola & Suoranta 2014, 59.)

4.3 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi ryhmittelemässä aineistoa

Laadullisessa analyysissä pyritään luomaan koko aineiston kattavia sääntöjä, tällä eri havaintoja yhdistävällä muotoilulla viitataan kulttuuriin yksilöt yhdistävänä kokonaisuutena (Alasuutari 2011, 41). Tutkimusaineiston analyysimenetelmänä tässä tutkimuksessa oli aineistolähtöinen sisällönanalyysi. Aineisto, joka on järjestetty ikään kuin tuloksiksi on vasta järjestettyä aineistoa, josta ei ole vielä tehty tarkoituksenmukaisia johtopäätöksiä. Sisällönanalyysi on tekstianalyysiä, jossa etsitään tekstin merkityksiä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 104). Analyysiyksiköksi voi määrittää lauseen, lauseenosan tai ajatuskokonaisuuden. Pitäydyin sisällönanalyysissä, mikä Tuomen ja Sarajärven (2009, 106) mukaan on pyrkimystä kuvata dokumenttien sisältöä sanallisesti. Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä edetään aineiston pelkistämisestä erilaisuuksien ja samankaltaisuuksien etsimiseen tutkimustehtävän olennaisuudet huomioiden. Aineiston klusteroinnissa eli ryhmittelyssä pelkistetyt ilmaukset yhdistetään ja muodostetaan alaluokat nimeten ne luokkaa kuvaavalla käsitteellä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 109–110.)

Klusterointia seuraa aineiston abstrahointi, jolloin erotetaan tutkimuksen kannalta olennainen tieto ja valitun tiedon perusteella muodostetaan teoreettisia käsitteitä. Abstrahointi on käsitteellistämistä, jolloin edetään alkuperäisestä informaatiosta teoreettisiin käsitteisiin ja johtopäätöksiin. Abstrahoinnissa käsitteitä ryhmitellään alaluokiksi, jotka ryhmitellään edelleen yläluokiksi, joita yhdistelemällä muodostuu pääluokkia. Pääluokkia voi ryhmitellä ja näistä muodostuu yhdistävä luokka. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110–112.)

4.4 Aineiston analysointi

Aloitin aineiston analysoinnin toukokuussa 2018. Litteroitua haastattelutekstiä oli 19,5 sivua. Kirjoitusfonttina oli Times New Roman, fonttikokona 12 ja rivivälinä 1,5. Ensin luin litteroidun aineiston huolella. Analysoin haastatteluja tarkoituksena edetä yksityisestä yleiseen. Analysoin haastattelut seitsemän laaja-alaisen osaamiskokonaisuuden mukaan. Analysointiyksikkönä oli ajatuskokonaisuus. Näistä yksiköistä tehdään luokituksia ja edelleen kategorioita. Pienistä yksiköistä edetään laajemmiksi kokonaisuuksiksi. Sisällönanalyysillä siis erittelen, tiivistän ja luon erilaisia luokkia. Patton (2002, 437) mainitsee, että tiheä kuvaus on laadullisen analysoinnin ja raportoinnin pohja. Eskola ja Suoranta (2008, 160) suosittelevat tunnistamaan myös erilaisia analyysitapoja oman laadullisen aineiston analyysin tekemisessä. Oleellista on kuitenkin, että tutkimuksen aineisto kuvaa tutkittavaa ilmiötä, ja analyysin tarkoitus on selkeäsanainen kuvaus tästä ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 122).

Analysoin myös havainnointiaineiston. Litteroitua havainnointitekstiä oli 11 sivua. Kirjoitusfonttina oli Times New Roman, fonttikokona 12 ja rivinvälinä 1,5. Luin litteroidun aineiston kokonaisuudessaan. Etsin aineistosta haastattelua tukevaa ainesta, joten haastattelun analysoinnin tulosten selvittyä pystyin palaamaan havainnointiaineistoon. Havainnointikokonaisuuksiksi muodostui kaksi aluetta, jotka olivat opettajan toiminta ja oppilaiden toiminta.

Seitsemän laaja-alaisen osaamiskokonaisuuden haastatteluaineistoa tarkastellessani tuotti vaikeuksia yhden osaamiskokonaisuuden erittelemisen osiin ja näiden osien kokoaminen omiksi luokikseen. Työn edetessä pystyi alkuperäisilmaisuista tekemään pelkistyksiä. Seitsemästä laaja-alaisesta osaamiskokonaisuudesta kertynyttä haastatteluaineistoa oli jossain laaja-alaisessa osaamiskokonaisuudessa niukasti ja toisessa taas enemmän. Tämä johtui siitä, että ainoastaan yksi laaja-alainen osaamiskokonaisuus esitettiin jokaiselle haastateltavalle, muut vaihdellen (katso taulukko 2). Kullekin laaja-alaiselle osaamiskokonaisuudelle oli luotava sellaisia luokituksia, mitkä olisivat luonnollisia ja pystyisivät parhaiten kuvaamaan saatua aineistoa.

Seitsemästä laaja-alaisesta osaamiskokonaisuudesta analysoin ensimmäiseksi ne, joihin oli vastannut ainoastaan yksi haastateltava. Luin litteroitua tekstiä useasti läpi alleviivaten sekä kirjoittaen muistiin erillisille papereille merkitseviä asioita. Aloin järjestämään aineistoa tietokoneelle heti redusoinnin yhteydessä. Pelkistäen aineistoa pystyin saamaan kokoon tutkimuskysymykseen olennaisesti vastaavaa tietoa. Tein sisällön analyysiä, josta Tuomi ja Sarajärvi (2018,119) toteavat, että sen avulla on tarkoitus järjestää aineisto tiiviiseen ja selkeään muotoon kadottamatta sen sisältämää informaatiota. Ensimmäinen analysointityö antoi tuntumaa tehtävään. Ensimmäiset analysointialueet olivat neljä laaja-alaista osaamiskokonaisuutta: – Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu, – Monilukutaito, – Tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen ja – Työelämätaidot ja yrittäjyys. Sain eroteltua aineistosta oleellisia merkityksiä kuten sisällönanalyysi edellyttää.

Kulttuurisen osaamisen, vuorovaikutuksen ja ilmaisun laaja-alaisen osaamiskokonaisuuden aineiston pelkistämisen jälkeen oli mahdollista ryhmitellä aineisto kolmeksi luokaksi. Monilukutaidon laaja-alaiseen osaamiskokonaisuuteen vastaaja ymmärsi käsiteltävän asian tiedon hankintana, joten se pysyi sellaisenaan. Tieto- ja viestintäteknologisen osaamisen laaja-alaisen osaamiskokonaisuuden aineiston redusoinnin jälkeen sen pystyi ryhmittelemään kahdeksi luokaksi. Sisällönanalyysissä luokittelun tarkoituksena on aineiston tiivistäminen, jolloin yksittäiset tekijät sisältyvät yleisempiin käsitteisiin (Tuomi & Sarajärvi 2018, 124). Luokitteluyksikkönä oli lähestymistapa, jolla laaja-alaista osaamiskokonaisuutta Tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen pystyi tarkastelemaan: tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen voidaan nähdä oppimisen kohteena ja oppimisen välineenä. Laaja-alainen osaamiskokonaisuus nimeltään Työelämätaidot ja yrittäjyys oli ryhmiteltävissä kahteen luokkaan.

Seuraavaksi analysoin laaja-alaisia osaamiskokonaisuuksia, joihin oli kaksi vastaajaa. Ensimmäisenä oli laaja-alainen osaamiskokonaisuus Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot. Yhdistin kahden vastaajan pelkistetyt tiedot ja muodostin niistä kaksi luokkaa. Toinen laaja-alainen osaamiskokonaisuus oli Osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävä tulevaisuuden rakentaminen, josta muodostin myös kaksi luokkaa. Tein tutkimustyössäni loogista perustyötä tutkittavasta ilmiöstä. Klusterointi luo pohjan tutkimuksen perusrakenteelle ja antaa alustavia kuvauksia tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi 2018).

Ajattelu- ja oppimaan oppimisen laaja-alaiseen osaamiskokonaisuuteen vastasi neljä opettajaa, joten tästä alueesta tutkimusaineistoa tuli muita laaja-alaisia osaamiskokonaisuuksia enemmän. Järjestin aineiston kahteen luokkaan, joita olivat konkreettinen auttaminen ja ajatteluun painottuva oppimaan edistäminen. Esiymmärrykseni sekä kokemukseni tutkittavasta asiasta perustele analysointitapani, jonka maailmasuhteeseen kuuluu näkymättömän ymmärtäminen.

Täten tutkimukseni tapahtui, kuten Tuomi ja Sarajärvi (2018, 118) sen ilmaisevat, todellisuuden tajuamisena inhimillisenä ajattelutapana ei totuuden kysymyksenä sinänsä. Sisällönanalyysin ydin on se, että se perustuu tulkintaan ja päättelyyn, jossa empiirisestä aineistosta edetään kohden käsitteellisempää näkemystä tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi 2018).

Aineistolähtöisyydestä johtuen ei etukäteen ole määritettävissä, minkä taseisia luokkia voidaan muodostaa (Tuomi & Sarajärvi 2018). Alkuperäisilmaisuista pelkistettyjä ilmauksia luoden muodostin kolmetoista luokkaa. Näitä luokkia tarkastelemalla, myös se huomioden, mistä aiheesta opettajat olivat määrällisesti antaneet paljon tietoa, mikä tieto oli merkitsevää tutkimuskysymystä ajatellen ja mikä oli oma esiymmärrykseni opettajien oppituntiarjesta, muodostin kategoriat. Kategoriat on nimetty tuloksia kuvaavilla käsitteillä. Kategorioita muodostui viisi. Olin edennyt klusteroinnista abstrahointiin. Käsitteellistämisessä erotetaan tutkimuksen kannalta olennainen tieto, ja sen perusteella muodostetaan teoreettisia käsitteitä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 125).

5 TUTKIMUSTULOKSET

Vastattaessa tutkimuskysymykseen Miten vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden laaja-alaiset osaamiskokonaisuudet ilmenevät arjen oppituntikäytännöissä? on huomioitava, että vuoden 2014 opetussuunnitelma ei vielä haastatteluhetkellä ollut voimassa koulussa. Opettajat tiesivät opetussuunnitelman muutoksesta ja tämänkin tutkimuksen sekä matematiikan että uskonnon opettaja olivat pitäneet kokeellisia oppitunteja uuden opetussuunnitelman mukaisesti. Laaja-alaisuuden käsite oli opettajilla tiedossa ja opettajat tiesivät sen olevan vuoden 2014 opetussuunnitelmassa. Jäsensin tulokset viiteen kategoriaan, jotka nimesin seuraavasti: Oppimisen tukeminen, Tietotekniikka, oheislaitteet ja sovellukset, Opetustapa ja opettajuus, Yksilö ja yhteisö sekä Oppiaine ja yhteistyö oppiaineiden kesken.

Tutkimustulostekstissä on haastatteluista poimittuja näytteitä, jotka on merkitty kunkin tiedonantajan koodinumerolla sekä oppiaine ilmoittaen. Oppiaine on ilmoitettu sen vuoksi, että selviää oppiaineyhteys, mistä käsin asioita tarkastellaan. Koodit ovat: Opettaja 1, kuvataide, Opettaja 2, biologia, Opettaja 3, uskonto ja Opettaja 4, matematiikka. Havainnointipäiväkirjan aineisto on merkitty oppitunti ja sana havainnointipäiväkirja ilmoittaen.

5.1 *Oppimisen tukeminen*

Oppimisen tukeminen opettajapuheessa ilmeni erilaisina oppilaiden tukemisen ja tekemään saattamisen muotoina. Opetussuunnitelma (2014, 20) mainitsee ajattelun ja oppimisen taitojen luovan pohjan muun osaamisen kehittymiselle. Oppilasta tuettiin siten, että hänet saatiin luottamaan omaan ajatustyöhönsä ja logiikkaansa eikä niinkään ulkoisiin apuvälineisiin. Oppilaalle annettiin konkreettisia esimerkkejä ja pyrittiin vaikuttamaan hänen ajatustyöhönsä. Oppilaan auttaminen havainnollisuutta käyttäen on eräs oppimaan oppimisen alkuun saattaja ja edistäjä. Opetussuunnitelman (2014, 20–21) mukaan muun muassa fyysinen aktiivisuus ja taiteen eri muodot edesauttavat oppimisen iloa ja ovat eduksi luovassa ajattelussa ja oivaltamisessa. Oppilailla on oltava tilaisuus havaintoherkkyytensä harjaannuttamiseen monipuolisesti (OPS 2014, 282).

Kuvataiteen opettaja näkee väljien raamien, tarpeeksi pitkän työskentelyajan ja aiheeseen sopivan abstraktiuden antamisen auttavan oppilaita luomistyössä. Opettaja ei määrää, mutta näyttää esimerkkejä, jotka auttavat pääsemään työn alkuun. Työmateriaalien konkreettisen käsittelyn yhteydessä opettaja antaa tietoa materiaaleista ja ajankäytöstä.

Annan ainoastaan teknisiä ohjeita, jos esimerkiksi teet savitöitä, ne kannattaa tehdä aluksi, vaikka se olisikin se kolmas työ. Siitä kannattaa alottaa, koska sen tekeminen on pisin prosessi. Ne oppii myöskin sitä omaa työskentelyänsä aikatauluttamaan, rytmittämään ja pysymään aikataulussa. (Opettaja 1, kuvataide)

Oppilaiden on huomioitava töitään suunnitellessaan ja toteuttaessaan aikataulus, työn rytmitys ja aikataulussa pysyminen. Sen lisäksi, että oppilaat osaavat jäsenellä ajankäyttöään heidät opetussuunnitelman (2014, 281) mukaan tulisi ohjata tunnistamaan omat oppimis- ja opiskelustrategiansa samalla niitä kehittäen.

Opettaja kannustaa oppilaitaan kuvittelemaan. Suunnittelun onnistuttua opettaja innostaa heitä jatkamaan. Kuvat, vanhat oppilastyöt, kirjat ja YouTube innostavat luomiseen. Näitä opettaja käyttää opetustyön tukena. Tutkiva ja luova työtap, yhdessä tekeminen ja keskittymismahdollisuus edistävät ajattelun ja oppimaan oppimisen kehittymistä (OPS 2014, 20). Oppilaiden omat ideat ovat usein ratkaisevia työn alkuunsaattajia. Opettaja ei tyrnä oppilaiden ideoita. Jos työ ei etene, opettaja vaihtaa lähestymistapaa. Opettajan tuntityöksi suunnittelema tehtävät eivät aina onnistu ja nämä asiat ratkaistaan yhteisymmärryksessä oppilaiden kanssa. Kokeilut, virheet, vuorovaikutus ja vaikeatkin tehtävät vaikuttavat ajatustoimintaan. Liiallinen matkapuhelimen käyttö toimii opettajan mukaan oppilaiden ajatuksia estävästi.

On niinku se kännykkäriippuvuus, et kun ne ei pääse sitä kännykkää kattoon, niin kiertää koko ajan jossain mielen päällä. Et se mua tässä rasittaa aika paljon nykyään. Et kun selvästi huomaa, et se lapsi ei pysty niinku ajattelemaan ja keskittymään siihen tehtävään, kun se miettii koko ajan sitä kännykkää. (Opettaja 1, kuvataide)

Biologian opettaja toteaa seitsemäsluokkalaisten osalta, että tärkeintä oppimaan oppimisessa on auttaa tajuamaan opiskelun merkitys. Opettajien on tärkeätä rohkaista oppilaita luottamaan itseensä (OPS 2014, 20). Lisäksi opettaja korostaa oppilaan oman työn tekemistä, mutta seitsemäsluokkalaisilla opettajajohtoisuus on oleellista. Opettaja ohjaa oppilaitaan, nuorempia enemmän kuin vanhempia. Yhdeksäsluokkalaisilla on tärkeätä löytää oma motivaatio oppimiseen. Motivoituminen johtaa itseohjautuvuuteen. Ohjeet yhdeksäsluokkalaisille ovat vähäisemmät kuin seitsemäsluokkalaisille ja tätä opettaja perustelee siten, että aiemmat tuntityöt toimivat ajattelun ja

suunnittelun apuna. Opetussuunnitelma kehottaa auttamaan oppilasta tunnistamaan oma tapansa oppia (OPS 2014, 21).

Ryhmä vaikuttaa opettajan toimintaan. Biologian opettaja ei erityisesti tehosta oppilaiden toimintaa. Opettaja antaa oppilaille peruskoulun perustietoa. Oppilaasta itsestään riippuu, paljonko tätä tietoa haluaa omaksua. Hyvän tiedollisen ja taidollisen perustan rakentuminen sekä motivaatio jatko-opinnoille kuuluvat perusopetuksen tehtävään (OPS 2014, 21). Jatko-opintoja ei erityisesti korosteta, vaan opettaja ajatelee, että kaikki ihmiset tarvitsevat kyvyn ymmärtää ja tehdä johtopäätöksiä. Peruskoulussa kuitenkin eräänä tarkoituksena opettajan mielestä on se, että oppilaalla on valmiudet jatko-opintoihin.

En erityisesti buustaa yhdeksänne oppilaita, sanon, että teidän on itse mietittävä tekemänne asia. Päättöarviointiin vaikuttaa kahdeksannen ja yhdeksannen luokan arvosanat. Seiskaluokalla ei ole päättöarviointiin vaikutusta, sitä ei tietysti voi sanoa seiskaluokkalaisille. En halua korostaa liikaa päättöarviointia, koska ei täällä opiskella sen takia vaan itsensä takia. Päättöarviointi mainitaan, jotta oppilas tietää, missä kohden voi vielä vaikuttaa numeroonsa. (Opettaja 2, biologia)

Biologian opettaja yhdistää koulun ja sen ulkopuolisen elämän käsitellen arjen asioita. Opettaja luo keskustelemaan ilmapiirin kertoen omia asioitaan, tämä auttaa oppilaita uskaltautumaan puhumaan ääneen. Tapa, miten ollaan vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa, vaikuttaa ajatteluun ja oppimiseen (OPS 2014, 20). Opettaja toivoo, että oppitunneilla kyseltäisiin, jotta omat ilmaisut tulisivat esiin ja oppilaan oma ajatustyö voimistuisi. Syömisestä puhuminen kotiluokan kanssa on yhdistänyt oppilaan oman puheen, koulussa opitun ja arjen. Päihteet ja erilaiset omakohtaiset onnettomuudet ovat olleet puheenaiheina. Asioiden opettelu useaa näkökulmaa käyttäen auttaa oppilasta hahmottamaan ajatteluaan ja oppimistaan sekä vaikuttamaan itse oppimiseensa. Jotkut opetettavat asiat saattavat herättää voimakkaitakin tunteita.

Eräs oppilas on kertonut omista kokemuksistaan...Pysähdyin ja ajattelin, että täytyy olla varovainen, ettei järkytä oppilaita. Ahdistusta on vältettävä. (Opettaja 2, biologia)

Uskonnon opettaja ilmaisi ajattelun ja oppimaan oppimisen auttamisen olevan miltei mahdotonta, jos oppilaalla itsellään ei ole halua tähän. Oppituntejaan kuvailemalla opettaja kuitenkin paljasti, miten moninaisesti hän tukee oppilaitaan opetustyössään. Opettaja otti esiin lukemisen ja lukemisen ymmärtämisen merkityksen.

...pitää itse pystyä tieto löytämään. Kaikki tarvitsee sitä taitoa. Tarvii sitä kykyä ymmärtää lukemaansa, tehdä siitä johtopäätöksiä, mitä kuulee ja näkee tässä

maailmassa. Itsestä riippuu menestyminen ...pitää tehdä töitä siihen, että tunnilla pitää näyttää, että tekee jotakin, että ei vaan se, että saa kokeesta ja vihkosta... (Opettaja 3, uskonto)

Uskonnon opettaja huomio oppilaiden erilaiset opiskelutavat; yksi etsii tietoa itsenäisesti, toinen kuuntelee ja kirjoittaa. Hyvä opetuskeskustelu oppilaiden kanssa on opettajalle merkittävää monenlaisten asioiden esille nostamiseksi. Oppilaat yhdessä miettivät omaa tapaansa oppia.

Oma-aloitteisuuteen pyritään siten, että oppilaat alkaisivat ottaa asioista selvää itsenäisesti ja että opettajan ei tarvitsisi ohjata kaikkia tehtäviä. Tarkoituksena olisi osata itse siirtyä asiasta toiseen. Oppilaiden ideoita toteutetaan. Opettaja kysyykin, että miksi ideat olisi torpattava. Työtapaa voidaan vaihtaa, jos tulee hyvä ehdotus. Mielipide-eroavuuksissa opettaja ohjaa kuulemiseen, ymmärtämiseen ja miettimään, miten suhtautua asioihin. Uskonnon tunneilla keskustellaan etiikasta ja ihmisten erilaisista tavoista. Oppimisen tukemiseen liittyen omien arvojen pohtiminen on tärkeää.

Arvot, mitä ihminen pitää elämässään tärkeinä. Otetaan itseisarvo ja välinearvo. Itseisarvona terveys, mitkä asiat liittyvät terveyteen. Välinearvoja; tulee konkreettisesti uni, lääkkeet, päihteettömyys. Ne puhuu elämäntavoista. Mietitään, miten toimitaan, mitkä asiat vievät ihmisen elämää eteenpäin. Miten suhtaudutaan, kun joku tulee sanomaan sinulle jostain jotain. Vaikka itseäsi ottaa päähän, niin pystyisit jotenkin käsittelemään asiaa ilman, että tulee kiroilua. (Opettaja 3, uskonto)

Oma, läheisten ja maailmanlaajuinenkin kanssakäynti pohjaa itsensä arvostamiseen ja tätä kautta toisten hyväksymiseen. Opetussuunnitelma (2014, 283) ehdottaa, että oppilaita ohjattaisiin tekemään ero omaa ja yhteistä hyvinvointia haittaavien ja edistävien tekijöiden välillä kuten myös omaksumaan terveyttä edistäviä tapoja.

Matematiikan opettaja pyrkii ratkaisemaan erilaiset oppilaiden keskuudessa vaikuttavat kriisitilanteet yhteisin keskusteluin, jotta ne eivät häiritsevinä tekijöinä vaivaisi oppilaiden keskittymistä. Opettaja kiinnittää huomioita oppilaiden käyttäytymiseen ja oppitunnilla vallitsevaan tunnelmaan.

Luon mielelläni luokkaan positiivisen ilmapiirin. Siinä on itse isossa roolissa. Ei saa olla pelottava. Toisaalta pitää pitää rajat ja olla jämäkkä, riittävän joustava kuitenkin. Pitää osata olla tilanteen tasalla, haistella tunnelmaa, muuten ei tiedä missä mennään. (Opettaja 4, matematiikka)

Matematiikan opettaja totesi, että perinteinen tunti tehdään taulujohteisesti ja oppilaslähtöisesti siten, että uusi asia pohditaan yhdessä. Aktiivinen mietintä ilmenee oppilaan eleissä, katseen suunnassa, valmiudessa sekä vireystilassa. Perinteisessä opetusmallissa opettaminen, laskujen

tekeminen ja tarkistaminen voi viedä liiaksi aikaa. Ajattelu ja oppimaan oppiminen saatetaan matematiikan tunnilla alkuun johdattelevasti, vaiheittain vanha tieto esiin kysyen ja uudella tiedolla edeten. Vihjaavilla kysymyksillä johdatetaan oppilaat ajattelemaan käsiteltävää asiaa ja ajatustyö saadaan käyntiin. Jos asiaa ei ole ymmärretty esimerkiksi laskuja laskiessa, opettaja auttaa ensimmäiseksi lisäohjausta tarvitsevaa, tulee viereen neuvomaan. Opetettavat asiat eivät aina tavoita oppilasta ja opettajan on mietittävä uusia oppimista tukevia opetusratkaisuja.

Välillä joutuu sanomaan, että ei näitä asioita tule kadulla vastaan eli ovat teoreettisia asioita ja tuntuvat olevan arjesta kaukana. Loogiseen pääteelyyn ja ongelmanratkaisuun kuitenkin liittyvät eli täten ovat sidoksissa elämäämme kaiken aikaa. Viimeistään silloin, kun opettaja mainitsee, että tämä aine kehittää ajattelukykyä ja syvällisempää miettimistä, niin oppilaat hyväksyvät opettajan perustelut matematiikalle oppiaineena. (Opettaja 4, matematiikka)

Geometria on hahmottamista, minkä opettaja sanoo palvelevan logiikkaa. Kemian tunnilla verrataan ilmiöitä arkisiin asioihin. Opettajalla on juuri meneillään Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 mukainen oppimiskokeilu, johon käytetään aikaa.

5.2 Tietotekniikka, oheislaitteet ja sovellukset

Oppitunneilla käytettiin tietotekniikkaa, oheislaitteita ja sovelluksia. Kuvataiteessa tämä tarkoittaa esimerkiksi Googlehakua, mobiililaitteita sekä kameroita; otettiin selfieitä, eli älypuhelimella tai verkkokameralla otetaan kuva itsestä, käytettiin kameroita ja internetiä. Käytössä on myös internetissä toimiva YouTube -videopalvelu. Tekniikka saattaa kuitenkin muuttaa oppitunnin kulkua.

Piti ottaa selfie omasta naamasta, mikä tahansa ilme. Googlesta kuvahaulla, rinnastetaan selfiehen toinen kuva, saadaan joku tunnetila, kuvien yhdistämisestä tulee se tunnetila. Teknisesti sitten kamerat teki tenän. Ei me saatukaan niitä selfieitä ulos kamerasta, kun oli tullut joku hama. Oppilaat kuitenkin käyttivät ajan hyväkseen, kun hakivat niitä kuvia – on nyt haettuna. (Opettaja 1, kuvataide)

Biologian tunnilla käytetään tietokonetta esimerkiksi pitämällä ruokapäiväkirjaa internetin sovelluksen avulla. Oppitunneilla tietokone ja mobiililaitteet ovat arkinen tiedon etsimisen kanava. Opettaja sanookin usein oppilaille, että he saavat etsiä tietoa kännykällä.

Uskonnon opettaja on ottanut tietotekniikan esiin mediataitoina sosiaalisen median ja tietoturvan yhdistämisenä keskustelun tasolla sekä aiemmin tapahtuneen liikenneturvaviikon yhteydessä teemana *Nenä näytössä – vaara edessä*. Periscope mainittiin lähteenä, josta voi

streemata suoraa lähetystä. Periscope on suoratoistopalvelu, jossa puhelimella voi lähettää videoita reaaliaikaisesti ja näitä lähetyksiä on tilaisuus kommentoida.

Fysiikan ja kemian oppitunneilla tehdään paljon asioita käsin, mutta teknologiaa käytetään monin tavoin opetuksen apuvälineenä. Kemiassa opiskellaan oppiaineeseen liittyviä käsitteitä ja ilmiöitä erilaisia kokeita tekemällä. Opetussuunnitelmateksti vuosiluokille 7–9 toteaa, että tavoitteena on ohjata oppilasta toteuttamaan kokeellisia tutkimuksia yhdessä muiden kanssa (OPS 2014, 394). Fysiikassa eri ilmiöt selkeytyvät ja avautuvat internetin monenlaisten sivustojen, simulaatioiden ja pelien avulla. Opetussuunnitelma viitottaakin siihen suuntaan, että tieto- ja viestintäteknologiaa hyödynnettäisiin perusopetuksessa (OPS 2014, 23). Erilaiset tietotekniset sovellukset avartavat ja selventävät opetettavaa oppiainetta. Matematiikan opiskelusta opettaja mainitsee oman ajattelun ensisijaisuuden, mutta käytössä on paljon erilaista tietotekniikkaa.

Fysiikassa on paljon ilmiöitä; tiheys, noste – näitä varten netissä on hyviä sivustoja olemassa; sekä simulaatioita ja pelejä. Näitä on katsottu tietokoneluokassa. Jos ollaan opiskeltu esimerkiksi noste ja tiheys, niin voimme katsoa phet.com -sivustoa. Tätä voimme katsoa yhdessä. (Opettaja 4, matematiikka)

Arkipäivää on meidän koulussa, että meillä on videotykit ja dokumenttikamerat, jotka ovat korvanneet piirtoheittimet. Tietokoneet mahdollistavat sen, että käytetään videomateriaalia, pystytään heijastamaan kankaalle, powerpointti, word exel ja tilastotkin ovat matematiikassa hyvät ja auttavat paljon. Tilastomatematiikassa tehdään kuvaajia, diagrammeja, viiva- ja pylväsdiagrammit, ympyrädiagrammit, pystyy tällaisia käyttämään. (Opettaja 4, matematiikka)

En halua, että tietotekniikka on itseisarvo. Mieluusti laskemista paperilla perinteisesti; perinteisesti opettelemme matematiikkaa, sitä ei opi ellei laske. Eivät siinä vempaimet auta. Ajattelun on löydyttävä päästä. (Opettaja 4, matematiikka)

Tietotekniikkaa, oheislaitteita ja sovelluksia voi lähestyä oppimisen kohteena ja oppimisen välineenä. Oppimisen kohteeksi tietotekniikkaa, oheislaitteita ja sovelluksia ei maininnut kuin matematiikan opettaja, joka hänkin koki sen sivuseikaksi oppiainettaan ajatellen.

En yleisesti puhu näiden laitteiden käytöstä, koska opetettava aineeni onnistuisi miltei pelkkänä liitutauluopetuksena. Sektoreiden tekoa, miten voidaan tehdä harpin ja viivaimen avulla, paperille kynällä – myös voimme tehdä sen exelissä, voimme tehdä molemmin tavoin. (Opettaja 4, matematiikka)

Oppimisen välineenä tietotekniikka, oheislaitteet ja sovellukset olivat käytössä kaikilla opettajilla. Opetussuunnitelma (OPS 2014, 23) opastaa oppilaita tuntemaan tieto- ja viestintäteknologisia

sovelluksia ja käyttötarkoituksia. Opettajan opetus on saumattomasti nivoutunut tietoteknisten laitteiden käyttöön siten, että oppilas ja opettaja hyötyvät tilanteesta. Spencerin ajattelun mukaisesti tiede on valjastettu opetuskäyttöön mutkattomasti; nykyaikahan merkitsi Spencerille tiedettä ja edistystä (Saari & Harni 2016). Raivola (1993,11) puhuu, miten taloudellinen kasvu ja sosiaalinen oikeudenmukaisuus edellyttävät koulutusjärjestelmiä, joissa opettajista tulee uusien aatteiden levittäjiä ja modernisaation nopeuttajia. Nykyisessä koulussa modernisaatiota hyödynnetään opetuksen tukena ja sitä kautta vallitsevaksi tavaksi arjen käytänteisiin.

Opetussuunnitelma (2014, 284) listaa vuosiluokille 7–9 tieto- ja viestintäteknologisen osaamisen tavoitteiksi käytännön taitoja ja omaa tuottamista, vastuullista ja turvallista toimintaa, tiedonhallintaa sekä tutkivaa ja luovaa työskentelyä kuten myös vuorovaikutusta ja verkostoitumista. Opettajan voisi nähdä olevan opetussuunnitelman mekaaninen toteuttaja, mutta edellä mainituissa oppituntikäytännöissä toteutuu opettajan oleminen opetussuunnitelman tulkkina ja aktiivisena subjektina (Komulainen & Rajakaltio 2017, 228–232), kun hän käyttelee eri tietoteknisiä sovelluksia niitä saumattomasti opetukseen soveltaen. Opettajalla on työssään opettajuuteen liitetty autonomia ja valta, jotka auttavat itsenäisessä tuntien toteutuksessa. Opettajan pedagoginen asema on vahva. (Komulainen & Rajakaltio 2017, 228–232.)

5.3 Opetustapa ja opettajuus

Kuvataiteen oppitunneilla on luomista edistävä vapaus valita aiheiden mukaisia töitä. Oppilaille näytetään esimerkkistöjä, mutta liiallista esimerkin näyttöä vältetään. Oppilaille annetaan paljon aikaa luomistyöhön, mielipiteet aiheiden valinnoissa huomioidaan ja niitä kehitellään edelleen yhdessä. Opettaja haluaa, että luovuus on ensisijaista.

Keskitytään taiteellisen luovuuteen. Kun oppilaat tulee tänne, niin ei liikoja haluais keskustella, ne haluais ruveta tekemään töitä. Vanhoista töistä kuvia., ...näytän kirjoista kuvia. Tai YouTube -videon. (Opettaja 1, kuvataide)

Biologian opettaja tiedosti tapansa opettaa eri luokkatasoja. Hän ohjaa seitsemäsluokkalaisia, kun taas yhdeksäsluokkalaisille hän on enemmän laitoina. Opettaja arvosti, että oppitunneilla kysellään ja hän huomioi oppilaan tavan opiskella. Oppilaat ovat oppijoina erilaisia. Tämä otetaan huomioon käytännön opetustyössä toisistaan poikkeavin tehtävänannoin.

On erilaisia oppilaita – kymppin ja hyvin heikkoja oppilaita. Jos on heikko oppilas, niin ohjeistan häntä enemmän kuin hyvin menestyviä oppilaita. Jos oppilas jo osaa käyttää erilaisia tiedonhakumenetelmiä hän pystyy itse vaikuttamaan oppimiseensa. Taitava voi tehdä useampia tehtäviä tai valita itseänsä

kiinnostavan asian, mikä on oppiaineeni rajoilla. Saa kokeilla jotain tai soveltaa toista oppiainetta tehtävässä. Oppilas voi itse vaikuttaa, miten toimii. (Opettaja 2, biologia)

Biologian opettaja käyttää esimerkkeinä oman elämänsä kokemuksia. Koulussa opetettavat tiedot ja taidot saattavat jäädä ilman liitosta arkiseen elämään, siksi opittujen asioiden merkitystä koko oppilaiden elämismaailmaa hyödyttäväksi korostetaan. Opetussuunnitelma sanoo, että jokainen vaikuttaa toiminnallaan omaan ja toisten hyvinvointiin, terveyteen ja turvallisuuteen (OPS 2014, 22). Opetuksessa hyödynnetään mahdollisuuksia tutkia terveyteen liittyviä ilmiöitä omassa elinympäristössä (OPS 2014, 399). Keskusteleavassa ilmapiirissä on tilaisuus kokea itsensä suhteessa vertaisiin sekä suhteessa aikuisiin, joka kertoo omista arjen kokemuksistaan.

Opetusvuosien kuluessa uskonnon opettaja tiedostaa ja hahmottaa oppilaiden erilaiset oppimistavat yhä paremmin. Hän kokee muuttuneensa opetustavassaan muodollisesta vapaampaan, vuorovaikutteisempaan ja kokeilevampaan suuntaan.

Kun oli nuori, niin oli jotenkin niin hirveen kiinni niissä omissa tuntisuunnitelmissa. Kokemattomampi. Silloin varmaan tuki ja turva siinä. Ja nyt pystyy aistimaan, mikä on tunnin ilmapiiri, tavallaan miettimään sitä. Tavallaan, että sä vaihdat sitä tapaa (oppilaiden opiskelutapaa) opiskella, ajat sitä tuntisuunnitelmaa lennosta. ...viimeisenä meillä on islam ja seiskan lopulla saa itse valita tavan, jolla he opiskelevat islamin. Etkä sä pelkää tavallaan kokeilla jotain. Jotkut kokeilut onnistuu, toiset menee mönkään. Mutta ilman kokeilua ei voi löytää mitään uutta. (Opettaja 3, uskonto)

Uskonnon oppitunnilla opetettava aihe otettiin esille uusi opetussuunnitelma huomioiden ja eräs opetuskokonaisuus järjestettiin siten, että oppilaat saivat toteuttaa itselleen sopivan oppimistavan. Simola (1998) toteaaakin 1960-luvun koulunuudistuksen johtaneen siihen, että opettajasta tulee oppimisen ohjaaja kouluelämän muotoamisen sijasta.

Matematiikan opettaja tunnistaa opetustavassaan ajankäytölliset rajansa eikä ryhdy aikaavieviin projekteihin, joiden olemassaolon tiedostaa. Opetustapaan ei tarvitse enää kiinnittää niin paljon huomiota kuin nuorempana opettajana. Eräänä opetusmenetelmänä hänellä on taulujohteinen opetustapa; uutta asiaa mietitään yhdessä, oppilaita johdatellaan asiaan vaiheittain vanhaa ja uutta yhdistäen. Opettaja vihjaa jo tiedettyyn ja täten päästään vanhaa yhdistämään uuteen asiaan. Kemiassa selvitetään asioita arkipäivän ilmiöiden avulla. Arkipäiväistäminen auttaa ilmiöiden sisäistämisessä.

Kaakaojauhetta sekoitetaan lusikalla, niin jauhe liukenee paremmin kuin ilman lusikkaa. Kuumaa vai kylmää vettä – liuotin. Kuumaan liukenee paremmin. Arkipäivän ongelmat auttavat ajattelun oppimisessa. (Opettaja 4, matematiikka)

Yksi koulun tärkeimpiä tehtäviä on laaja yleissivistys ja tähän opettaja luo pohjaa liittämällä opetettavan aineensa oppilaiden elämään ja käytänteisiin. Vuorovaikutus oppilaiden ja opettajan välillä on opetusvuosien myötä sujuvampaa kuin aloittavana opettajana. Oppilaiden keskittymisellä on vaikutus tunnin kulkuun ja opettaja havainnoi oppilaiden olemusta.

Ei tarvitse opettamiseensa enää kiinnittää niin paljon huomiota kuin opettajatyön alussa. Erilaiset oppijat huomaa nykyään paremmin. Pystyy myös seuraamaan, että keskittyminen oppilailla pysyy asiassa. Katse on oltava opetettavaa asiaa päin. Kyllä valmius- ja vireystilan näkee. Haahuilevat katseet erottaa. (Opettaja 4, matematiikka)

Tuntityöhön keskittymiseen opettaja motivoi joko yksilöllisesti tai luokkaa kokonaisuudessaan. Tämä tapahtuu johdattelevasti siten, että otetaan esiin jo opitut asiat ja rakennetaan uutta tietoa aiemmin opittuun pohjautuen.

Yritän saada esiin oppilailta tiedon; käydään asia vaiheittain...oppilaat muistavat aiemmin opittuja tietoja, sitten alkavat miettiä tehtävää tarkemmin tuntemiensa asioiden perusteella, vaiheittain siis edetään. Vanhan tiedon päälle rakennetaan uutta. Johdattelevia kysymyksiä, että mitä tässä asiassa tarvitaan, muuten eivät oppilaat huomaa, mistä on kyse. Autetaan siis vinkkaavilla kysymyksillä. Sen jälkeen oppilaiden oma ajattelu lähtee käyntiin. (Opettaja 4, matematiikka)

Asiat eivät aina tavoita oppilasta ja opettajan on mietittävä uusia opetusratkaisuja. Opettaja huomioi erilaiset oppijat. Opiskelu on pitkäjänteistä ja tavoitteellista toimintaa, jossa olennaista on oppilaan oman vastuun löytyminen. Rohkaisu on tarpeen epäselvän tiedon äärellä ja oppilasta autetaan tunnistamaan oma tapansa oppia (OPS 2014, 20–21).

Opettajuutta käsiteltäessä opettajuus tarkoittaa sitä, miten hän suhtautuu oppilaisiin. Kuvataiteen opettaja oli salliva ja pitkäjänteinen antaen oppilaille riittävästi työskentelyaikaa. Hän korosti oppilaiden luovuutta ja heidän oman tekemisensä tärkeyttä.

Saavat tehtäväksi, jos olisin talo... Sekin oli melkoinen prosessi, koska lopputulokset oli niin eri näköisiä kuin lyijykynällä tehdyt piirroksot sinne vihkoon. Mutta en halua liikaa hoputtaa, vaikka siellä on 25 oppilasta, niin! Ne, jotka tekee hitaasti, tekee. Kaksikymmentäviisi on tosi iso ryhmä. (Opettaja 1, kuvataide)

Arkisena, kotoisana sekä oppilaiden tunteita tiedostavana opettajuus näyttäytyi biologian opettajalla. Opettaja saattoi kertoa omia asioitaan oppitunnilla, mutta tiedosti sanomisensa vaikutuksen. Opettajuuteen biologian opettajalla liittyi niin oma kuin vanhempien vastuu.

Jos pidän heille päivän viimeisiä tunteja, niin mainitsen, että huomaatteko kun energiat alkavat loppumaan, tulee ylimääräistä hilpeyttä ja kikattelua. Olen usein

myös kotiin yhteydessä. Oppilaiden vanhempiin otetaan yhteyttä niin kotiluokan oppilaiden kuin muidenkin oppilaiden ollessa kyseessä. Koen, että koulu ei pelkästään ole vastuussa oppilaista, vaan kotoa täytyy tulla vahva vinkki, että nyt pitää syödä koulussa ja samanaikaisesti koulusta tultava tieto, että kannattaa syödä koulussa. (Opettaja 2, biologia)

Opetussuunnitelma muistuttaa, että oppilaita ohjattaisiin ja kannustettaisiin ottamaan vastuuta itsestä. Samanaikaisesti oppilaiden itsenäistymisessä tulisi olla mukana kodit. (OPS 2014, 283.) Opetussuunnitelma myös määrittää opetuksen tavoitteissa oppilasta ymmärtämään perheen edustamia terveyskäsitteitä (OPS 2014, 400). Uskonnon opettaja tiedosti opettajuutensa vaikuttajana ja motivoijana.

Kyllä sen huomaa, kun luokka on hiljaa tai tajuan sen, että nyt ne katsovat minua ja ne imee kaiken, niin silloin pelottaa hirveästi, koska täytyy todella tarkkaan punnita se, mitä sanoo. (Opettaja 3, uskonto)

Matematiikan opettaja kuvaili opettajuuttaan mukavan opetusilmapiirin ja opettajan persoonan avulla. Hän tiedosti ihmisyyden aitouden merkityksen työssään sekä kritisoi omaa työtään.

Mokailtu on. On pakko oppia sanomaan virheensä oppilaille ääneen. On typerää alkaa peittelemään virheellisyyksiään. Tulee opettaja enemmän ihmisenäkin esiin, kun tekee virheitä. Virheistä voi oppia, se on hyvä tieto oppilaille, ja kuinka virheensä voi nostaa esille ja jatkaa sitten taas edelleen... asiat olisi voinut tehdä toisin...tehokkaammin ja paremmin. (Opettaja 4, matematiikka)

Opettaja ilmaisee arvostuksensa, jota tuntee omia oppilaitaan kohtaan, selkeästi ja toteuttaa opetussuunnitelmatekstiä, jossa todetaan, että ihmisten hyväksi tehdyt konkreettiset teot laajentavat vastuun piiriä (OPS 2014). Opetussuunnitelmateksti mainitsee, että luokkayhteisössä tehtävä toiminta ja siitä saatavat kuulluksi ja arvostetuksi tulemisen kokemukset auttavat oppilaiden tulevaisuuden toiminnoissa (OPS 2014, 285).

Yseillä on viimeiset tunnit kemiassa menossa, siis koko yläkoulun viimeiset tunnit. Haluan sanoa oppilaille, että opettajana arvostan sinua oppilaana ihan yhtä paljon, vaikka olisit saanut numeroksi kutosen tai kympin kemiassa. Arvostan teitä ihmisenä enkä sillä tavoin, miten olette kemiassa menestyneet. Muistan teidät kaikki ihmisinä enkä teidän arvosanoinanne. (Opettaja 4, matematiikka)

5.4 Yksilö ja yhteisö

Oppilas yksilöllistettiin jokaisen opettajan oppituntikokemuksissa. Kuvataiteen opettaja huomioi oppilaan liiallista matkapuhelimen käyttöä kävelemällä viereen ja kehottamalla lopettamaan laitteen käytön. Oppilaan on kyettävä keskittymään käsillä olevaan työhönsä. Tehtävän

sisäistäminen ja erilaisten itselle sopivien työtapojen käyttöönotto vaatii omaa henkistä tilaa. Työrauhan luominen on opettajan tehtävä. Työrauha on konkreettista asianmukaisen niin fyysisen kuin henkisenkin työympäristön tilan järjestämistä. Oppilaan häiriöttömän tilan mahdollisuus on jokaisella oppitunnilla tärkeitä. Luovassa oppiaineessa keskittymiseen on järjestettävä tilanne, jossa on mahdollista tunteen ja luovuuden yhdistely. Opetussuunnitelma kertoo taiteiden syventävän niin eettistä kuin esteettistä ajattelua herättäessään tunteita ja luodessaan uusia oivalluksia (OPS 2014, 282).

Et se mua tässä rasittaa aika paljon nykyään. Et kun selvästi huomaa, et se lapsi ei pysty niinku ajattelemaan ja keskittymään siihen tehtävään, kun se miettii koko ajan sitä kännykkää. Se on ihan häiritsevää. (Opettaja 1, kuvataide)

Opetussuunnitelma (2014, 281) kannustaa oppilaita ottamaan vastuuta töidensä suunnittelusta ja oman työskentelyprosessin ja etenemisen arvioinnista. Simola (1998) puhuu koulun dekontekstualisoitumisesta ja tarkoittaa tällä koulun irtoamista varsinaisesta koulun tehtävästä. Tässä yhteydessä hän mainitsee oppilaan yksilöllistymisen, jolloin kunkin oppilaan etu varmistetaan oppitunnilla. Tässä opettaja joutuu yksilöllisesti auttamaan oppilasta keskittymisessä. Tilannetta ei mielletä ainoastaan ryhmän toimintana. Simolan (1998) mainitsema joukkomuotoisuus osana koulua on painottumassa yksilöllisyydeksi. Tällainen yksilöllinen oppilaan huomioiminen on painava tekijä opettajan ajankäytössä ja tuntien suunnittelussa, koska räätälöidyt ratkaisut ovat monimuotoisempia kuin yleistetyt ja vaativat opettajan keskittymistä sekä aikaa enemmän. Opettajat ovat sitoutuneita tieteenalansa asiantuntijuuteen, jonka arvoa saattaa vähentää se, että he kokevat olevansa riittämättömiä, koska kuhunkin yksilöön ei ole aikaa paneutua tarpeeksi. Biologian opettaja antaa tehtäviin ohjeita oppilaan taitotason huomioiden.

Jos on heikko oppilas, niin ohjeistan häntä enemmän kuin hyvin menestyviä oppilaita. Paljonko otat eri oppiaineista haaviin, riippuu omasta mielenkiinnosta. Jos aine ei kiinnosta, niin perusasiat voi ottaa haltuun. (Opettaja 2, biologia).

Koulun pakonomaisuus ja joukkomuotoisuus (Simola 1998) on hämärtynyt. Näin tapahtuu kun annetaan oppilaalle itselleen mahdollisuus – tai pakottamalla hänet yksin tietämään parhaansa – määritellä, millä tasolla haluaa oppiainetta opiskella. Se, että oppilas yrittäisi parhaansa oppiaineessa, josta ei pidä, tulee ehkä puuttumaan tulevaisuuden koulusta. Antaako koulu tällöin pohjan elämään siten, kuin koulun olisi tarkoitus.

Uskonnon opettaja auttaa oppilasta asiassa konkreettisesti ja yksilöllisesti. Opiskelutavoissa oppilaiden arjen käyttäytymiseen haetaan ratkaisuja rutiineina ja aikatauluina.

Jos takki hukkuu, niin pistetään aamulla se vaikka lokerikkoon. Otetaan se tavoitteeksi. Ratkaisevaa voi olla joskus antaa kädestä pitäen neuvoja. Että jos on kiire. Kannattaa tehdä itsellensä vaikka seinälle aikataulu. Katsoa, miten rytmittää. Missä välissä ehtii lukemaan kokeeseen. Jos se on vaan täällä päässä, niin ei se välttämättä sitten. (Opettaja 3, uskonto)

Opetussuunnitelma (2014, 22) kannustaa huolehtimaan itsestä sekä kiinnittämään huomiota ajanhallintaan, joka on tärkeä osa arjenhallinnassa ja itsesäätelyssä. Opettaja on oppiaineensa ammattilaisen lisäksi myös kasvattaja auttamalla oppilasta arjen hallinnassa.

Simolan (1998) mainitsema oppilaan yksilöllistyminen on täydessä vauhdissa tämän päivän yläkoulussa, koska oppilasyksilöä ei sivuuteta. Jo vuoden 1994 opetussuunnitelma toteaa opettajan roolista, että se oppilaan tukijana ja kannustajana kasvaa (OPS 1994, 12). Myös vuoden 2014 opetussuunnitelmateksti sanoo koulun tehtävänä olevan vahvistaa jokaisen oppilaan osallisuutta (OPS 2014). Matematiikan opettaja huomioi oppilaan ja kävelee viereen selventämään asiaa.

Pyydän laittamaan sen kohdan ylös, merkille, missä kohdin ei enää ymmärtänyt asiaa. Sitten asiaa puhutaan auki, kun olen oppilaan lähellä. Tulen viereen näyttämään. (Opettaja 4, matematiikka)

Kaikkien opettajien oppituntikäytännöissä ilmeni oppilaan yksilöllistäminen. Se oli opettajan arkea. Yksilön tarkasteluun voi liittää yksilöiden välisen vuorovaikutuksen oppitunnilla. Oppitunnilla tapahtuvasta vuorovaikutuksesta saa käsityksen, kun oppituntia havainnoi.

Havainnoin kuvataiteen oppituntia laaja-alaisen osaamiskokonaisuuden Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu näkökulmasta. Keskityin vuorovaikutukseen. Oppilaita oli paikalla 18. Opettaja pyysi oppilaita laittamaan puhelimet pois. Yksi oppilas tuli paikalle myöhässä.

Oppilaat työstävät useita töitä; keskeneräisiä, taiteilijakirjaa ja kipsitöitä. Opettaja kysyy oppilailta töiden sujumisesta ja neuvoa joitakin oppilaita työn alkuun pääsemiseen. Oppilaat kirjaavat suunnitelmiaan taiteilijakirjoihin. He keskustelevat pareittain ja muidenkin kanssa miten aikovat toteuttaa työn. Jotkut keskittyvät yksin työskentelyyn. Joku näyttää toimeettomalta. Eräs oppilas lataa matkapuhelinta ja keskittyy siihen. Työskentely on intensiivistä. Opettaja antaa paljon käytännön neuvoja työmateriaaleista, työtavoista sekä työskentelyn eri vaiheista. Välillä opettaja ja oppilaat yhdessä keskustelevat valmistuvista töistä, jotka tulevat koulun aulaan nähtäviksi. Tunnilla ei ole häiriöitä.

Oppilaat käyttävät mobiililaitteita ja käsittelevät siellä vertaisten kanssa anima-aihetta. Oppitunnilla jatkuu oppilaiden kesken keskustelu työtekniikoiden suunnittelusta. Opettaja kertoo, miten suunnittelusta voi edetä toteutukseen. Viereisessä tilassa oppilaat tekevät kipsitöitä.

Havainnoijan näkemys: Oppilaat hyödyntävät ohjeita, hallitsevat prosessia ja ottavat siitä vastuun. Suunnitteluprosessi sanallistuu, kun oppilaat ja opettaja puhuvat siitä. Vertaiset vaikuttavat toisiinsa. Oppilailla on aktiivinen työote. Työrauha on moitteeton. Toimettomilta näytävät saattavat keskittyä luomistyöhön. (kuvataide, havainnointipäiväkirja 11.3.2016)

Työelämä nähtiin yhteiskuntaan liittyen. Kuvataiteen oppitunnilla otettiin esille erilaisia ammatteja. Ammattien kartoituksessa on saatavana kirja, jossa on luetteloitu useita ammatteja.

Koulutuksen aseman tulisi olla kokonaisuutta rakentava siten, että se sopii linjaan yhteiskunnan kehityksen kanssa (Saari & Harni, 2016). Tämä Spencerin ajatus elää vielä nykykoulussa, mistä koulun suoritettuaan voi legitiimin todistuksen turvin päätyä opiskelemaan ja saavuttamaan ammatin ennemmin tai myöhemmin. Oppilaita autetaan ottamaan selvää erilaisista uravalinnoista ja heitä rohkaistaan tunnistamaan vahvuuksiaan (OPS 2014, 284–285). Vaikka opettaja ei käsittele eri ammatteja kuin pintapuolisesti, voi kuvataiteen tunnilla saada käsityksen luovan ammatin olemuksesta ja vaativuudesta oppitunneilla tehtävien töiden kautta. Kuvataiteen opettaja näkee oppituntinsa mieluummin luovuutta korostavana kuin kaupallisena. Markkinointi kuitenkin liittyy sisällöllisesti oppiaineeseen ja opettaja tietää tämän yhteyden.

Kyllähän tietysti kuvallinen viestintä ja mainonta liittyy tähän asiaan ja tietysti viestintäteknologia. Keskitytään taiteelliseen luovuuteen, eikä sitä, ei niinkään sitä markkinointia. (Opettaja 1, kuvataide)

Tää on just se kohta, kun viime keskiviikkona oli se koulutus – vuosiluokkaistaminen ja arviointi – yhen alakouluopettajan kanssa siellä pähkäiltiin, että noissa laaja-alaisissa on tämä työelämätaidot ja yrittäjyys, miten sen niinku saa (liitettyä oppiaineeseen). Tämän tapaiset – just tää työelämätaidot ja yrittäjyys – niin sekin pitäisi saada sitten hyvin pienillä alustuksilla, ei tuntikausien keskusteluilla. Kaupallisuus. Haluan, että tunneilla ei käsitellä kaupallisuutta. Keskitytään taiteelliseen luovuuteen, eikä sitä, ei niinkään sitä markkinointia. Et kun ne tulee tänne, niin ne haluaa tehdä töitä. (Opettaja 1, kuvataide)

Opetussuunnitelma mainitsee, että oppilaiden tulisi saada yleisiä valmiuksia, jotka edistävät kiinnostusta työelämään (OPS 2014,23). Vaikka opettaja ei paneudu erikseen monien ammattien esittelyyn, kuvataiteen tunnilla saadaan valmiuksia työelämään tekemisen kautta. Myös päivittäiset rutiinit työskentelyssä valmentavat oppilaita työelämään.

Eikös tällaiset asiat, kuin hoitaa paikkansa siistiksi, kun tunti loppuu, pitää huolta välineistä. (Opettaja 1, kuvataide)

Oppitunnilla tutustutetaan yrittäjyyteen mm. projektien mahdollisuuksia esittelemällä. Erilaisia teoksia itse tekemällä olisi mahdollisuus myydä töitään itse.

Vaikka just näyttelytoiminta yrittäjyytenä. Meillä olisi koulussa sellainen paikka, unelmakouluhankkeessa olemme miettineet paikkaa, mihin saisi töitä esille, gallerian tapainen. Se voisi olla sellainen, missä niitä ehkä voisi sitten myydä. Mutta jossain vaiheessa tuli sellainen, että mihin ne rahat pistetään ja mihin ne käytetään. Ja tulee aina kaiken näköistä sanomista. Et ei sitten halua tehdä tällaista. (Opettaja 1, kuvataide)

Kaikki projektit eivät ota onnistuakseen ja opettaja haluaa mieluummin opettaa kuvataidetta siten, että oppilaat tekevät eri asioita kuvataiteeseen keskittyen. Siitä huolimatta on tilaisuus huomata erilaisten projektien mahdollisuuksia. Opetussuunnitelma (2014, 284) pyytää harjoittelemaan projektityöskentelyä, asettamaan hypoteeseja ja tekemään johtopäätöksiä kuten myös löytämään uusia ratkaisuja olosuhteet huomioiden.

Biologian oppitunnilla on ollut esillä liikennevälineiden käyttö, päihteettömyys ajaessa, seuraukset liikennerikkomuksista ja oppilaiden näiden asioiden kokemusten esille otto. Edellä mainitut asiat ovat koulunkäynnissä vuosittain toistuvaa aihealuetta. Koululla toteutetussa erityisessä tiimissä niin liikenneasiat julisteiden muodossa kuin mediataidot tietotulvan muodossa on huomioitu.

Tulee nämä alueet huomioitua terveystiedossa. Päihteiden käytöstä ja ajamisesta on keskusteltu. Oppilaat ovat kertoneet osallisuuksistaan onnettomuuksiin ja ovat nähneet onnettomuuksia. Tällaisia asioita on pohdittu. (Opettaja 2, biologia)

Arjen asioiden sujuminen muodostaa myönteistä suhtautumista tulevaisuuteen. Opetussuunnitelma (2014, 22) tiivistää, että elämässä ja arjessa tarvitaan monia taitoja ja kyse on muun muassa terveydestä, turvallisuudesta, ihmissuhteista ja liikenteestä.

Uskonnon oppitunnilla liitos yhteiskuntaan saadaan aikaiseksi hyvän opetuskeskustelun myötä. Käsitellään monenlaisia aiheita koulun ulkopuolelta, esimerkiksi harrastuksia. Eettisissä keskusteluissa otetaan esiin erimielisyys.

Pyritään tajuamaan se, että olla eri mieltä ei tarkoita sitä, että ollaan vihollisia tai huonoissa väleissä. Mielenpito on toisella omat ja mielenpito on mielenpito. Ja ihmiset ovat ihmisiä. Jokaisella on oma mielipide. (Opettaja 3, uskonto)

Uskonnon opettaja ottaa esiin arvot, joiden varaan ihminen rakentaa elämänsä. Näiden arvojen kautta määrittyvät tavoitteet. Opettaja sanoo, että oppilaan hyvä itsetunto auttaa hyväksymään itsensä sekä arvostamaan muita ja on täten ihmissuhteisiin vaikuttava elementti. Historiaprospektiivillä keskustellaan menneisyyden ja tulevaisuuden vuoropuhelusta, historian toistuvuudesta sekä nykyisen kaltaisen maailman jatkuvuuden mahdollisuudesta. Opetuksessa

toteutuu opetussuunnitelmateksti, jossa toivotaan oppilaiden pohtivan menneisyyden, nykyisyyden ja tulevaisuuden välisiä yhteyksiä (OPS 2014,24).

Koulun tehtävänä on kaikkien oppilaiden osallisuuden vahvistaminen. Kokemusten välityksellä voi oppia vaikuttamista ja vastuullisuutta. Sääntöjen, sopimusten ja luottamuksen merkitys on mahdollista hahmottaa. Oppilailla on tilaisuus työskennellä yhdessä; neuvotella, sovitella, ratkaista ristiriitoja sekä tarkastella asioita kriittisesti. (OPS 2014.)

Yhteiskuntaan liittyvässä kestävässä tulevaisuuden aiheessa matematiikan opettaja ottaa esiin käyttäytymisen, niin oppilaiden kuin opettajankin. Opettaja haluaa myös antaa oppilailleen eväitä tulevaisuuteen yhdeksännen luokan viimeisillä oppitunneilla.

Opettajana arvostan sinua oppilaana ihan yhtä paljon, vaikka olisit saanut numeroksi kutosen tai kympin. Arvostan teitä ihmisenä enkä sillä tavoin, että miten olette oppiaineessa menestynyt. Muistan teidät kaikki ihmisinä enkä teidän arvosanoianne. Sanon tämän oppilaille aivan selkeästi. (Opettaja 4, matematiikka)

5.5 Oppiaine ja yhteistyö oppiaineiden kesken

Oppiaineensa kuvataiteen opettaja näki luovana sekä vaativanakin ilmaisuna Kuvataide oppiaineena voi parhaimmillaan haastaa oppilaan osaamisensa rajoille. Tällöin opettajalla on tilaisuus rakentavaan keskusteluun ja kannustukseen. Opetussuunnitelma (OPS 2014, 429) kehottaa rohkaistamaan oppilasta ilmaisemaan mielipiteitään. Siljander (2014) kyselee, että kasvatetaanko koulussa ja tarjoaa miettimään käsitteellisesti kasvatus -sanaa, joka voisi merkitä oppilaan kasvamista henkiseen ja moraaliseen täyteen mittaansa. Opettajan ja oppilaiden rakentava vuorovaikutus antaa oppilaalle tilaisuuden edistyä niin ihmisenä kuin koulutyössään. Opettaja korosti oppiaineen merkityksellisyyttä oppilaalle.

Keskitytään taiteelliseen luovuuteen... Nyt kun seiskojen kanssa tätä tehtiin, niin ne koki, että tää on ihan hirvittävän vaikea tehtävä. Olen sanonut, että täällä tehdään tällaisia vaikeitakin ja haastavia tehtäviä. (Opettaja 1, kuvataide)

Ne tulee tänne näin, ilmaisevat itseään kuvallisesti. Tavalla tai toisella. Sellaisetkin tulee tänne, joilla ei ole kuvista. Välkällä tulevat – voi että, kun minulla ei ole kuvista. Katselevat muiden tekemistä. Ei saanut sitä valintaa, (oppilas ei saanut kuvataidetta valinnaisena aineena) niin harmittaa, kun ei pääse tänne tekemään. (Opettaja 1, kuvataide)

Kuvataiteen opettaja suhtautuu omaan oppiaineeseensa tieteenalapohjaisella ideologialla, jolloin fokuksessa on kuvataide eri muodoissaan ja toiminta nähdään sekä uusintavana että uudistavana toimintana. Hän näkee oppilaansa luovan työn tekijöinä ja vaalii ja arvostaa tätä luovaa ilmaisua

oppiaineensa perustana ja oppilaiden itseilmaisun keinona. Opettaja on kiinnittynyt tieteenalajakoon perustuvaan opetussuunnitelmaan, jota Mäkinen ja Kujala (2017) nimittävät opetussuunnitelmaideologioiden metofora-ajattelussaan maratonjuoksuksi. Opettaja on tieteenalansa hallitseva tulkki ja tiedon siirtäjä, mutta muut kasvatuksen, oppimisen ja kehittymisen ulottuvuudet saattavat jäädä kakkossijalle (Mäkinen & Kujala 2017, 273). Biologian opettaja näkee oman oppiaineensa tasaveroisena muihin peruskoulun oppiaineisiin nähden. Uskonnon opettaja näki oppiaineensa väljänä aiheiltaan.

Me voidaan käsitellä vähän kaikkea maan ja taivaan välillä. (Opettaja 3, uskonto)

Oppitunnin aiheita voi lähestyä eri tavoin. Arkipäiväiseksi oppitunnin tekee se, että oppilaan spontaanit kysymykset aiheesta kuin aiheesta otetaan keskusteltaviksi. Yleensä kysymyksiä käsitellään yhdessä keskustellen; oppilaiden esittämiä kysymyksiä ei juuri koskaan ohiteta, vaan ne huomioidaan. Opettaja mainitsee tietävänsä sanojensa arvon oppilailleen. Oppiaine mielletään eräin osin hyvinkin henkilökohtaisesti ja oppilaiden keskittyminen opettajan sanomaan ilmenee opettajalle voimakkaana tunteena.

Kyllä sen huomaa, kun luokka on hiljaa tai tajuan sen, että nyt ne katsovat minua ja ne imee kaiken. Niin silloin pelottaa hirveästi, koska täytyy todella tarkkaan punnita se, mitä sanoo. (Opettaja 3, uskonto)

Matematiikan opettaja näki matematiikan pääosin pään sisäisenä toimintana. Kemiassa ja fysiikassa arkipäivän ongelmia otetaan mukaan oppitunnille. Oppilaiden kiinnostus kouluyhteisöön lisääntyy, kun oppitunnin suunnitteluun on tilaisuus itse vaikuttaa. Opetussuunnitelman (2014, 24) mukaan luodaan edellytyksiä oppilaiden kiinnostukselle kouluyhteisöön ja oppilailla on tilaisuus yhteisen koulutyön suunnitteluun.

Opettajan työhön sisältyy myös oppitunnin järjestyksenpito. Opettaja toteaa, että murrosikäisten kanssa voi joutua ratkomaan erilaisia ikään liittyviä kriisejä.

Kriisi voi olla luokkalaisten keskuudessa tai koko koulua koskien. Oppilaita ei hiljennetä, koska asia saattaa jäädä koko tunniksi vaivaamaan kaikkia, sen takia puututaan. (Opettaja 4, matematiikka)

Arvo- ja moraalikysymykset elämänhallintaan liittyvinä tekijöinä ovat keskeisiä. Fyysiset, psyykkiset ja sosiaaliset tekijät liittyvät terveyteen ja hyvinvointiin. Näiden tekijöiden on päästävä kehittymään tasapainoisesti. (OPS 1994, 9.) Opettajan oma käyttäytyminen on esimerkkinä oppilaan omalle toiminnalle. Oppilaita tuetaan oman arvoperustansa rakentamisessa (OPS 2014, 15).

Yhteistyö tarkoittaa tässä yhteistyötä muihin oppiaineisiin. Kuvataiteen opettaja teki luokkiensa kanssa yhteistyötä moniin eri oppiaineisiin.

Fysiikan kanssa on joskus tehty värioppiin liittyen ja kässyt (käsityö). Matikka olis mun mielestä aika kiva yhteistyökumppani, mutta ei vielä nyt ole kauheasti tehty. Lähinnä geometria, kolmiulotteiset kappaleet. Ja tietystikin taidehistoriasta pystyy sinne historiaan vetämään niitä ajatuslankoja. Ai niin, teitotekniikkakin on. Tällä viikolla yksi tunti meni ihan plörinäksi. (Opettaja 1, kuvataide)

Opetussuunnitelma (2014, 282) sanoo, että on tärkeitä ylittää oppiainerajat kokeillen, tutkien ja toiminnallisuuden kautta, koska tällöin kehittyvät ajattelun taidot, oppimisen motivaatio sekä perusopetuksen jälkeiset opintojen valinnat. Työn tekemiseen liittyvät tavoitteet kuvataiteessa edellyttävät erilaisia työtapoja ja teknologioita (OPS 2014, 427). Yhteistyö eri oppiaineiden kanssa laajentaa oppiaineen kokemista ja verkkoympäristö mahdollistaa monimuotoisen kuvataideilmaisun. Laaja-alaisuuspyrkimyksellä voi kuitenkin olla myös pirstaloiva vaikutus. Kukin opettaja on omassa tieteenalassaan asiantuntija ja linkitys toiseen oppiaineeseen saattaa vaatia enemmänkin kuin vain pintapuolista toisen alan tuntemusta ja ulkoapäin edellytettyä tieteenalojen yhdistelyä. Tieteenalajako on vuoden 2014 opetussuunnitelman rakenteessa karkeasti yleisenä osana ja tieteenalapohjaisena, oppiainekohtaisena osana. Näitä laaja-alaisuus -teema tiedon- ja taidonalat ylittävänä ja yhdistävänä osaamisena haastaa. (Mäkinen & Kujala 2017, 284.) Biologian opettaja näkee yhteistyön muihin oppiaineisiin tiedon hankinnan kautta, monilukutaitona.

Monilukutaidossa rikotaan oppiainerajoja. Oppilas osaa etsiä tietoa monella tavalla. Soveltaa tietoa. Ei katsota asioita ainoastaan yhdestä näkökulmasta tai pelkästään yhdestä oppiaineesta. Tai katsota asioita pelkästään tietokoneen kautta, vaan katsantokanta on laajempaa. (Opettaja 2, biologia)

Monilukutaito on opetussuunnitelman (2014) mukaan monipuolisen, erilaisten kanavien kautta tulevan informaation ymmärtämistä. Tätä taitoa tarvitaan, jotta osattaisiin tulkita ympäröivää maailmaa. Opetussuunnitelman mukaan monilukutaito merkitsee tiedon hankkimista, yhdistämistä, muokkaamista, tuottamista, esittämistä ja arvioimista monissa muodoissa (OPS 2014, 22).

Havainnoin terveystiedon oppituntia laaja-alaisen osaamiskokonaisuuden Monilukutaito näkökulmasta. Opettaja ymmärsi monilukutaidon eri kanavien kautta tapahtuvana tiedon hankkimisena. Havainnoin millä eri tavoilla oppilaat voivat oppitunnilla saada tietoa. Oppilaita oli paikalla 20. Oppitunti alkoi nimenhuudolla, jonka jälkeen keskityttiin geenimuunneltuun ruokaan.

On ollut tehtävänä tehdä kotona läksyt. Kotitehtävävihot otetaan esiin. Opettaja tarkistaa ne. Opettaja merkitsee muistiin ne, joilla tehtäviä ei ollut tehtyinä.

Opettaja kyselee kotitehtävien vastaukset. Opettaja alkaa puhua uudesta aiheesta, oppilaat kuuntelevat. Oppitunnilla on häiritsevää puhumista, joka loppuu opettajan vaihteluun. Opettaja jatkaa, oppilaat viittaavat ja vastaavat, opettaja selvittää asiaa.

Allergia-asiassa katsotaan netin kautta heijastettua kuvaa, josta opettaja kertoo ja oppilaat kirjaavat muistiinpanoja. Sen jälkeen opettaja kirjoittaa tekstiä, jonka oppilaat jäljentävät vihkoihinsa. Lopuksi katsotaan YouTubesta video. Opettaja suosittelee YouTuben käyttöä. Läksy annettiin liitutaululle kirjoitettuna tekstinä. Eräs oppilas jakoi vihkoon liimattavan tehtäväsivun jokaiselle. Tämä tehtävä tehtiin tunnin lopuksi vihkoon.

Havainnoijan näkemys: Oppilaat saavat tietoa tehtyjen läksyjen kautta, kuunnellen tunnilla muiden vastauksia, opettajan kertoman ja kirjoittaman tiedon avulla, internetin kautta niin kuvaa kuin YouTube -videota katsellen. Jaettu tehtävämoniste on myös tiedon kanava. (terveystieto, havainnointipäiväkirja 17.3.2016)

Uskonnon opettaja mainitsee yhteytensä terveystietoon, jolloin hän arkitiimiin kuuluvana on tehnyt sinne julisteita. Varsinaista luokan kanssa muihin oppiaineisiin liittyvää yhteistyötä uskonnon opettaja ei maininnut. Matematiikan opettajalla yhteistyö muihin oppiaineisiin – tässä verkostoitumiseen liittyvänä – oli opettajalla tiedossa mutta ei ole onnistunut.

Yhteistyötä ei ole ollut. Kestävän kehityksen aiheesta voisi kemiassa tehdä isomman esitelmän tai työn. Sen voisi tietokoneella jakaa 365:een. Tiedän, että jotkut opettajat tekevät, eli tehdään 365:een ja kommentoidaan siellä. Minulla ei tähän aika riitä, tällaisiin isompiin projekteihin. Koska on niin paljon opetettavaa, tällaisiin projekteihin ei voida ryhtyä. (Opettaja 4, matematiikka)

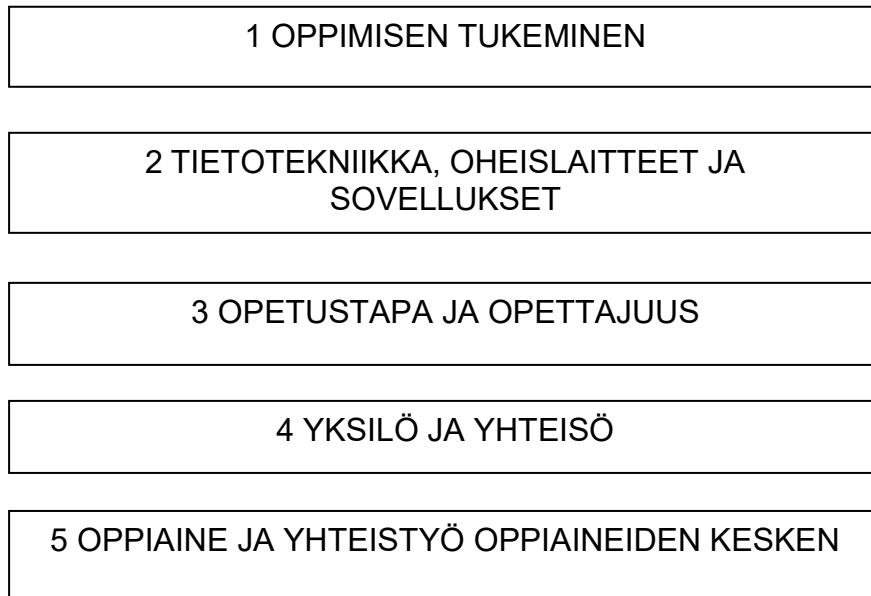
Laaja-alaisten osaamiskokonaisuuksien oppituntikäytännöistä muodostui viisi kategoriaa, jotka esitän tiivistettynä kuviossa 3. Tutkimustulokset osoittavat, miten laaja-alaiset osaamiskokonaisuudet näkyvät opettajan arjen työssä. Ensimmäisenä on oppimisen tukeminen, joka toteutettiin monin tavoin jokaisessa oppiaineessa. Oppitunneilla havainnollistettiin aihetta niin ajattelullisiin näkökulmiin, vertailuihin, kuin konkreettisiin esimerkkeihin esimerkiksi materiaalien käsittelyyn keskittyen. Myös arki otettiin mukaan asioita käsiteltäessä. Luovuus, kuvittelu ja abstraktius toteutuivat. Oppilasta autettiin hänet henkilökohtaisesti huomioiden. Työrauhaan ja käyttäytymiseen kiinnitettiin huomiota. Oppilaiden mielipiteet huomioitiin ja toimintatapoja oltiin valmiita muuttamaan oppilaiden ehdotusten mukaisesti. Ajankäyttöön ja aikataulutukseen kiinnitettiin huomiota. Toinen tulos on tietotekniikka, oheislaitteet ja sovellukset. Vaikka oppilaan oma motivaatio ja ajattelu miellettiin koulutyön ytimeksi, monia tietoteknisiä laitteita käytettiin selkeyttämään opetusta. Tekniset laitteet eivät olleet mukana itseisarvoisesti, vaan ne olivat arkipäivän välineitä oppimisen tukena. Arkipäiväistä tietotekniikkaa olivat digikamerat,

mobiililaitteet, dokumenttikamerat, YouTube ja yleisesti internet monine sovelluksineen. Tietotekniikka nähtiin hyvin vähäisesti oppimisen kohteena.

Kolmantena tuloksena on opetustapa ja opettajuus. Opettajat vertasivat opetustapaansa, joka heillä oli koulutyötä aloitellessan, siihen opetustapaan, mikä heillä oli myöhemmin. Opetuksen tyyli oli jollakin muuttunut tarkkojen tuntisuunnitelmien mukaisesti tapahtuneesta opetuksesta vapaampaan ja luovempaan suuntaan. Kokemuksen kerryttyä ei enää tarkkailtu itseä ja pystyttiin kiinnittämään enemmän huomiota tunnin tapahtumiin sekä oppilaisiin. Opetustavoissa otettiin esiin erilaisia pedagogisia ratkaisuja. Opettajuudessa käsiteltiin opettajan suhtautumista oppilasta kohden; miten hän kokee näyttäytyvänsä oppilaalle. Opettaja oli salliva, kun hän otti huomioon ja kehitti eteenpäin oppilaiden ideoita. Avoimuutta ilmaisi osallisuuteen ja vuorovaikutukseen kehottaminen. Pitkäjänteisyyttä osoitti se, että annettiin oppilaiden viedä työnsä loppuun eikä hoputettu heitä. Opettaja oli myös arkinen ja kotoisa halutessaan omien ja oppilaiden kertomien kokemusten myötä tuoda arjen kokemuksia keskusteltavaksi ja erityisesti oppilaiden kertomaksi. Empaattisuutta ilmensi se, että opettaja ymmärsi liiallisen tunnekuorman aiheuttavien kokemusten kertomisen välttämistä. Opettaja oli myös vahva motivoija, esimerkki ja vaikuttaja oppilaalle. Aitous sekä elämään kannustus olivat myös osa opettajuutta.

Neljäntenä tuloksena oli oppilaan ottaminen esiin yksilönä. Yksilön huomiointi oli arkista. Yksilöä huomioidessaan opettaja koki ajan riittämättämyyttä. Tämä esti häntä olemasta tyytyväinen toimintaansa. Yksilön käsittelyn yhteydessä käsiteltiin myös yhteiskuntaa, jolloin otettiin esiin ammatti ja työelämä, arjen taitoja sekä etiikkaa. Koulutyön sitominen kiinni arkeen oli luonnollista, kun keskusteltiin oppilaiden arkipäivästä ja tulevaisuudensuunnitelmista.

Viides tulos oli opettajien muihin oppiaineisiin liittyvä yhteistyö sekä oma oppiaine. Yhteistyö tiedostettiin ja sitä toteutettiin. Kuvataiteessa yhteistyöoppiaineina olivat fysiikka, käsityö, historia ja tietotekniikka. Yhteistyötä oli myös erilaisten teemojen muodossa. Yhteistyö miellettiin myös eri oppiaineiden näkökulmina omaan opetettavaan oppiaineeseen. Ajanpuute koettiin tekijäksi, mikä esti yhteistyön. Omasta oppiaineestaan opettajat antoivat henkilökohtaisia luonnehdintoja. Oma oppiaine voitiin mieltää oppiaineeksi muiden joukossa, eikä sen merkitystä korostettu. Oppiaineensa opettaja saattoi nähdä oppilaan oppimisen kautta, pään sisäisenä toimintana. Oppiaine koettiin myös laajana ja väljänä – niin tiedon antamisena kuin keskustelun mahdollistajana. Omaa oppiainetta arvostettiin myös implisiittisesti, jolloin oppiainetta korostettiin oppilaiden tarpeena saada juuri tämän oppiaineen opetusta.



KUVIO 3. Laaja-alaisten osaamiskokonaisuuksien käytänteiden esiintyminen oppitunnilla

6 TUTIMUKSEN ARVIOINTI JA POHDINTA

Tutkimuskysymykseni oli: Miten vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden laaja-alaiset osaamiskokonaisuudet ilmenevät arjen oppituntikäytännöissä? Oppimisen tukeminen oli voimakkaimmin edustettuna kaikilla opettajilla siten, että sitä ilmaistiin määrällisesti eniten. Tukemisesta erottui selkeästi konkreettinen auttaminen ja ajatteluun painottuva oppimaan edistäminen. Opettajan perustehtävä opettajana ja kasvattajana tuli ilmi selkeästi. Oppilasta autettiin monin tavoin: yksilöllisesti neuvon, koko luokkaa johdatellen, näkökulmia muuttaen sekä konkreettisin esimerkein ja tehtävien alkuun saattamisin. Pedagogisia ratkaisuja – tarkoitan tapoja, joilla opetus järjestetään – muutettiin tilanteiden mukaan ollen tietoisia oppilaiden erilaisista oppimistavoista sekä oppilaan ikäkauden edellyttämistä asioiden lähestymistavoista. Opettajalta kysyttiin, miten hän opettaessaan toteuttaa tehtävänsä, kun kyseessä on oppilaan ajattelu ja oppimaan oppiminen. Esimerkiksi uskonnon opettaja mielsi tämän asian miltei mahdottomaksi toteuttaa etenkin silloin, kun oppilaalla ei ole omaa motivaatiota. Kuitenkin haastattelun edetessä opettaja pystyi monipuolisesti antamaan esimerkkejä oppilaan tukemisesta. Muutkin opettajat ikään kuin vauhtiin päästyään pystyivät kartoittamaan oppilaalle antamaansa tukea monin tavoin ja antamaan oleellisia kuvauksia tekemästään työstä. Kun haastattelua tehtiin rauhassa, opettajat pystyivät tarkentamaan ja antamaan lisätietoa ikään kuin liian nopeasti esiin tulleisiin kysymyksiin.

Lammin (2017) mukaan opettajan työssä korostuvat vuorovaikutustaidot, itsetuntemus ja moninaisuuden ymmärtämisen merkitys. Arjen työssään opettajat pystyivät itsensä tuntien toimimaan erilaisten oppilaiden kanssa ymmärtäessään oppilasjoukkonsa koostumisen monenlaisista yksilöistä. Norrena (2015) toteaa, että opettajat itse päättäen opettavat vahvuuksillaan, persoonallaan ja ammattitaidollaan. Opetussuunitelmassa (2014) todetaan, että opettajat vastaavat opetusryhmänsä toiminnasta, oppimisesta ja hyvinvoinnista. Vitikka (2009) lisää vielä, että opettajan tulisi myös osata käsitellä erilaisia oppimisympäristöjä, joita tässä tutkimuksessa edustavat oppilaiden vieminen erilaisten teknologisten ratkaisujen pariin.

Koulutuksensa myötä opettajat hallitsevat oppiaineensa sisällön, mutta sen lisäksi opettajat pystyivät valottamaan tarkasti oppilaan kasvatusta sekä opetusta pedagogisena tapahtumana.

Opettajat ovat herkkiä kuuntelemaan oppilaitaan, sillä he havaitsevat nopeasti oppilaiden käyttäytymisessä muutoksia ja osaavat reagoida meneillään oleviin kiistoihin ennen niiden kasvamista täyteen mittaansa. Minkkinen (2011) ottaa esiin opettajan tärkeyden ja kuinka tärkeäksi oppilas opettajan mieltää. Tämän perusteella selviää oppilaan emotionaalinen sitoutuminen niin opettajaan kuin kouluun. Silfverbergin (2004) mainitsema opettajapersoonan merkityksellisyys opetustyössä esiintyy oppilaalle erityisesti silloin, kun oppilas tarvitsee tukea oppimiseensa. Helposti lähestyttävä ja positiivinen opettajapersoonat tulivat esiin tämän tutkimuksen tuloksissa. Oppilaan ei tulisi olla ulkopuolisen roolissa koulunkäynnissään. Vitikka (2009) haluaisi opetussuunnitelman avulla saada oppilaat reflektoimaan ajatteluaan ja oppimistaan entistä enemmän.

Tietotekniikka, oheislaitteet ja sovellukset ilmenivät monin tavoin oppituntiarjessa. Laaja-alainen osaamiskokonaisuus Tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen oli yksi haastattelukysymys, johon vastasi ainoastaan yksi opettaja. Jos tähän kysymykseen vastaajina olisivat lisäksi olleet muut kolme opettajaa, tätä aluetta olisi todennäköisesti valotettu useammasta näkökulmasta. Opettajapuheessa kuitenkin kaikki opettajat mainitsivat teknologian käytön oppitunnilla. Opettajat ovat ottaneet tietotekniikan, oheislaitteiden ja sovellusten hyödyt osaksi oppitunteja. Itse koululla sijaisuuksia hoitaessani en pystynyt käyttämään näitä apuvälineitä siten, missä määrin ne asiantuntijaopettajilla ovat hallinnassa. Opettajien haastattelun kautta paljastui opettajien ensinnäkin monipuolinen tietotekniikan, oheislaitteiden ja sovellusten käytön osaaminen. Lisäksi näitä laitteita ja apuvälineitä hyödynnetään aktiivisesti ja niitä halutaan myös käyttää. Raivola (1993) puhuu opettamisesta, jossa nähdään ja tiedetään, ja opettajan tehtävästä, jolloin on tiedettävä milloin, miksi ja miten toimitaan. Tutkimukseni opettajat ovat ottaneet oppitunneillaan avuksi tarkoituksenmukaisimmiksi katsomiaan sovelluksia ja näkevät niiden hyödyn omaan työhönsä. He tunnistavat tekniikan kehityksen tuloksena luotuja opetuksen apuvälineiksi kelpaavia sovelluksia ja käyttävät tekniikan eri mahdollisuuksia ammattitaitonsa mukaisella tavalla hyödyksi kasvatus- ja opetustyössään. Tietotekniikkaa oli käytössä kaikilla opettajilla ja se oli kiinteä käytäntö oppituntiarjessa. Luukkaisen (2004) tulevaisuudenkuvan opettajan mukaisesti myös nykyopettaja kehittää yhteiskuntaa omalla jatkuvalla oppimisellaan.

Oinonen ym. (2018) puhuvat laaja-alaisen osaamisen yhteydessä siitä, miten muodostetaan yhteydet tiedon ja sen saatavuuden välille. Koulutyössään opettaja voi ohjata oppilaita teknologian tarkoituksenmukaisen käytön myötä opiskeltavien ydinasioiden pariin. Vaikka opettaja ei varsinaisesti opettaisikaan teknologian käyttöä, hän omalla toiminnallaan näyttää oppilaille tekniikan hyödyntämisen mahdollisuuden. Monenlainen tietotekniikan, oheislaitteiden sekä sovellusten käyttö on koulussa entiseen kouluun verrattuna muuttunutta ja uudistunutta.

Opetustavan pohdinnassa rajanveto opettajuuteen ei ole selkeää. Opetustavassaan opettaja kokee, että hän ei määrää, samalla hänen opettajuuttaan voi määritellä sallivaksi. Opettaja voi kokea opettajuudessa suunnittelemattomuutena sen, että oppitunnin aika ei riitä. Riittämättömäksi koetun ajan voi myös kokea aiheuttavan yhteistyön puuttumista muihin oppiaineisiin. Myös oppilaan yksilöllisyyden huomiointi aiheuttaa opettajalle ajankäytöllisiä vaikeuksia. Simola (1998) puhuu dekontekstualisoitumisesta, kun koulupuheesta on kadonnut koulukonteksti; koulun joukkomuotoisuuden häviäminen on huomioitava, jos yksilön tarpeet tulevat keskiöön.

Opettajan omalla aikajanalla opettajuus nähtiin aiempaan verrattuna siten, että omaan opetustapaan ei tarvinnut enää kiinnittää paljon huomiota, vaan opettaja pystyi opettamaan rennosti ja oppilaiden toiveita kykeni toteuttamaan aiempaa paremmin. Erilaisia pedagogisia ratkaisuja toteutettiin oppilaita huomioiden ja etenkin uusia teknologioita avuksi hyödyntäen. Vuorovaikutus ja oppilaan huomioiminen näyttäytyivät opettajapuheessa, kun tavoitteena oli kuulla kaikkia ja toteuttaa paljon yksilöiden erilaisia toiveita.

Opettajuudesta puhuttaessa Raivola (1993) toteaa, että opettaja tekee koulun. Opettaja implementoi laaja-alaiset osaamiskokonaisuudet. Opettaja toteuttaa muutosta ammattitaidollaan ja sillä opettajuudella, mikä hänellä on. Luukkainen (2004) pitää tärkeänä sitä, millainen kuva opettajilla itsellään on opettajuuteen kuuluvista asioista. Tämän tutkimuksen opettajapuheen mukaan hän kokee olevansa opettaja, joka tiedostaa miellyttävän tunnelman tärkeänä oppitunnin lähtökohtana. Opettaja ei voi olla pelottava, mutta jämäkkä on oltava. Opettajan on hyvä olla aito ihminen virheineen kaikkineen. Lammi (2017) mainitsee itsetuntemuksen ymmärtämisen merkityksen korostumisen opettajan työssä. Tässä tutkimuksessa opettaja tiedostaa olevansa vaikuttaja ja esimerkki oppilaille. Opettajuus opettajan omana kokemuksena oppilasta kohden koetaan pitkäjänteisyytenä ja sallivuutena, jolloin opettaja ei määrää. Oma opettajuus nähtiin myös arkisuutena ja kotoisuutena, mutta osattiin olla tarkkana oppilaiden erilaisille reagoinneille, kun keskusteltiin oppilaan ja opettajan kokemuksista. Omiin sijaisuustehtäviini heijastellen koin, että opettajuus on onnistunutta, jos se on oppilasta kunnioittavaa, oppilaiden luottamuksen saavuttavaa, luokan kokonaistilanteen huomioivaa ja luokkatyöskentelyä ajatellen ennustettavaa. Sijaisuustehtävässä ilmenee tietty pinnallisuus ja lyhytjänteisyys joten tehtävä on hoidettava tunti tunnilta hyvin aloitettuna ja päätettynä. Opettajalla on uudistusten toteuttajana merkittävä rooli.

Luukkainen (2004) näkee opettajuuden olevan sitä, mikä käsitys opettajalla itsellään on tehtävästään yhteiskunnassa. Tämän tutkimuksen tuloksena opettajille tuotti tyytymättömyyttä riittämätön aika, jolloin soimataan itseä epäonnistuneesta suunnittelusta. Aina aika ei vain riitä niin monelle oppilaalle, kuin opettaja haluaisi. Silfverberg (2004) lähestyi opettajuutta opettajan

persoonan merkityksellisyydellä. Jokainen tämän tutkimuksen opettaja kuvasi vaivatta omaa positiivista opettajuuttaan ja myös oman opettajuuden kompastuskiviä otettiin esiin.

Yksilö ja yhteisö oli yksi tutkimuksen tulos. Rajakaltio (2011) puhuu yksilöllisyyden eetoksen korostumisesta, kun oppilasyksilö on koulun toiminnan ja kehittämisen keskipiste. Jokainen tämänkin tutkimuksen opettaja yksilöllisti oppilaita etenkin antaessaan tukea oppilaan oppimiseen. Yksittäistä oppilasta paljon huomioitaessa koulun perustehtävän olemus joukkojen kouluna joutuu tarkasteltavaksi. Simola (1998) on todennut, että koulun ottaessa huomioon jokaisen oppilaan yksilölliset tarpeet häviää koulun joukkomuotoisuus ja se, että koululla on pakollinen roolinsa kuten myös järjestyksenpito. Kuvataiteen opettaja otti esiin oppilaiden tottelevaisuuden, kun he käyttivät oppitunnilla mobiililaitteita. Väärin käytettynä nämä laitteet hajottavat oppilaiden keskittymistä ja häiritsevät oppitunnin kulkua. Tehtävässään opettajan on tasapainoiltava oppilaat huomioidessaan; otetaanko oppilasyksilö huomioon tarpeeksi vai opetetaanko luokkaa kokonaisuutena. Raivola (1993) muistuttaa, että opettajan on tiedettävä toimintansa kokonaisvaltaisuus joten tämä sisältää myös sen, että opettajalla olisi voimia tehtäviensä tekoon. Oppitunnin järjestyksenpito on eräs tämän päivän koulun haasteista. Opettajan rooli ja opettajalle määrätty tehtävät voivat olla epätasapainossa (Raivola 1993).

Yksilöllistä kasvua painottava opetussuunnitelmaideologia voi toteutua metaforilla puhuen sirkuksena (Mäkinen & Kujala 2017). Etenkin, kun opettajat sallivat ensisijaisesti oppilaiden omien kiinnostusten, tarpeiden ja toiveiden toteutumisen oppitunneillaan. Kukaan opettaja tässä tutkimuksessa huomioi oppilaiden mielipiteet, mutta liiallinen oppilaan tahdon toteutus ei liene koulun tehtävän mukaista. Opettaja joutuu tasapainoilemaan oppilaan tahdon ja oman asiantuntijaopettajuutensa välimaastossa. Oppilaan paras ei välttämättä toteudu oppilaan juuri tämänhetkistä mielipidettä toteuttamalla ja antamalla oppilaalle valta ja vastuu. Oppilas on koulussa kehittymässä ja tätä kehitystä on edistämässä asiantuntija eli opettaja. Oman koulutyöni perusteella eräs merkittävä oppilaita turhauttava tekijä on se, että oppitunnille mennessään oppilaat ovat epätietoisia tunnin tehtävistä, tunnin kulusta ja opettajasijaisen sattuessa paikalle opettajapersoonan soveltuvuudesta oppilaiden odotuksiin. Osan asiaa voi ratkaista kertomalla tunnin alussa selkeästi oppitunnin kulun. Tällöin oppilaiden turvallisuudentunteen on mahdollista muodostua siten, että oppitunnilla on oppilaiden tiedostama rakenne, jota noudatetaan.

Oppiaineensa kuvataiteen opettaja tuo esiin implisiittisesti, jolloin hän painottaa oppituntia etupäässä oppilaiden luomisen ja ilmaisemisen paikkana. Opettaja ottaa esiin, miten sellaisetkin oppilaat, jotka eivät ole saaneet mahdollisuutta kuvataiteeseen valinnaisena oppiaineena, tulevat välituntien aikana luokkaan ja harmittelevat, että eivät voi olla mukana näillä tunneilla. Maratonjuoksu -metaforassa, jota Mäkinen ja Kujala (2017) ehdottavat analytyttiseksi

opetussuunnitelman tulkintakehykseksi, esitellään tieteenalajakoon perustuva opetussuunnitelmanäkemyks, jossa tärkeää ovat oppiaineen sisältötiedot, joita oppilaat omaksuvat ja edelleen muokkaavat ja jalostavat. Tällaista tieteenalajakoista ideologiaa – tämänhetkistä kasvatus- ja koulutustodellisuutta – toteuttaa kuvataiteen opettaja tarjotessaan oppilailleen oppitunnillaan omaan oppiaineeseensa keskittynyttä tietoa ja taitojen osaamista. Opettaja tekee työtä jäsentäessään opetettavaa ainesta selkeiksi kokonaisuuksiksi, joita oppilaat pala palalta työstävät. Silfverberg (2004) näkee, että kasvatus- ja opetustyön lisäksi opettajan eräänä opettajaksi soveltuvuuden edellytyksenä tulisi olla kiinnostus omaan oppiaineeseensa.

Opettajien puheissa voi nähdä antiikin ajan perusarvoista hyvyys, totuus, kauneus ainakin hyvyyden miellettyä etiikaksi ja kauneuden miellettyä estetiikaksi. Totuudellisuuden voi ymmärtää tieteellisen tiedon antamisena koulussa. Esioletukseni oli, että tieteellisen tiedon merkitys tulisi enemmän esiin opettajapuheessa. Saaren ja Harnin (2016) viittaus Herbert Spencerin päätelmään tieteellisen tiedon ylivoimaisuudesta opettajan työssä saattaakin nykyopettajalla sisältyä itsestäänselvyytinä opettajan työhön hänen akateemisen koulutuksensa myötä. Haastateltujen neljän opettajan mukaan oman oppiaineen olemusta kuvattiin viittaamalla oppiaineen olevan luovaa, onnistumalla pelkkänä liitutauluopetuksena, olemalla vähän kaikkea maan ja taivaan välillä sekä olemalla perusopetusta. Opettajat eivät korostaneet oppiainettaan, mutta tunnistivat olevansa ammattilaisia oppiaineensa opettamisessa, koska eivät millään tavoin kyseenalaistaneet oppiaineensa merkitystä oppilailleen.

Yhteistyö eri oppiaineiden kesken oli tiedostettua. Eräänä syynä oppiaineen yhdistämisessä toiseen oppiaineeseen nähtiin ajan puute. Kuitenkin kuvataiteessa oli kaiken aikaa yhteistyötä muihin oppiaineisiin. Esimerkiksi käsityön luokkatila on kuvataiteen luokkaa vastapäätä, tämä helppo saavutettavuus oli ilmeisesti eräs syy toteuttaa yhteistyötä. Toisia oppiaineita huomioitiin uskonnon ja biologian opetuksessa erilaisina näkemyksinä. Luukkainen (2004) puhuu yksin tekemisestä, kun hän puhuu opettajan työn perinteestä. Jos yhteistyökynnys muihin oppiaineisiin olisi hyvin alhainen, oppiaineiden yhteistyötä saattaisi olla enemmän. Lammi (2017) mainitsee opettajien yhtenäisen toimintakulttuurin sekä vahvan potentiaalin jaettuun opettajuuteen. Tämän perusteella opettajilla on edellytykset yhteistyölle. Opettajapersoonalla on vaikutuksensa yhteistyöhön. Silfverberg (2004) näkee vuorovaikutustaidot merkkeinä opettajaksi soveltuvuuteen ja keskeisenä etenkin motivoituneisuuden ja alaan sitoutumisen.

Tämä tutkimus on pääosin vahvistanut olemassa olevaa tutkimustietoa opettajasta tekemässä työtään arjen oppitunnilla. Opetustyö on monin osin perinteistä ja pysyvää kuitenkin yhteiskunnassa tapahtuva kehitys otetaan mukaan arkiseen työhön. Erityisesti tietoteknisten ratkaisujen yhteydessä ollaan Elrodin ja Tippetin (2002) määrittelemien uusien normien luomisen

ja vakiintumisen vaiheessa. Uudet tietotekniset sovellukset hakevat paikkaansa kouluarjessa ja tekevät tietä seuraaville uudistuksille. Mitä paremmin teknologia on toimiva apuväline, sitä helpommin se sijoittuu kouluarkeen.

Oppitunneilla toteutetaan opetussuunnitelmaa ja tiedostetaan koulutyön muutos, jota toteutetaan kokeillen myös vuoden 2014 opetussuunnitelmaa. Haastattelun teemat olivat samat kuin Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 tekstin seitsemän laaja-alaista osaamiskokonaisuutta. Kaikki seitsemän laaja-alaista osaamiskokonaisuutta toteutuivat opetustyössä, jota opettajat kuvasivat. Tämä osoittaa, että laaja-alaisten osaamiskokonaisuuksien mukaisesti tehtävään toimintaan verrattavaa käytäntöä on kouluissa toteutettu jo aiemminkin kuin laaja-alaiset osaamiskokonaisuudet oli kirjattu opetussuunnitelmaan näin selkeästi kuin ne ovat vuoden 2014 opetussuunnitelmassa.

Tässä pro gradu -tutkielmassani keskittyminen laaja-alaisuusteemaan onnistui melko hyvin. Kaikille haastatelluille olisi ollut hyvä esittää samat kysymykset, jolloin olisi saanut toisiinsa täysin rinnastettavaa tietoa. Nythän halusin tietoa monelta alueelta, mutta en kaikkien antamana. Keskittyminen ainoastaan muutama osa-alueeseen olisi saattanut antaa oleellisempia vastauksia. Ennakkohaastattelu olisi saattanut olla paikallaan, koska tällöin olisi selvinnyt vastauksen muotoutuminen. Myöhemmin olisi voinut päättää sisällyttääkö tämän ennalta tehdyn haastattelun itse tutkimustyöhön.

Tutkimus onnistui osoittamaan, että laaja-alaiseen osaamiseen verrattavaa koulutyötä on tehty kouluissa aiemminkin. Opettajan oppituntityön arki tulee tuloksissa esille, ei yleistettävänä, mutta haastateltavien senhetkistä todellisuutta kuvaavana. Viitataan tämän pro gradu -työn alussa uudistuksen vaillinaisuuteen, siihen, että mikään uudistus ei riitä. Ehkä riittävää uudistusta ei koskaan pystykään tekemään, koska kaiken aikaa kehittyvä yhteiskunta vaatii omanlaisiaan uudistuksia ja muutoksia. Jatkotutkimusaiheissa opettajien suhde muutokseen saattaisi olla mielenkiintoista. Tätä tutkimusta sivuten ajantasainen tieto koulusta muutoksen kynnyksellä voisi auttaa kehittämään koulua entistä paremmin yhteiskuntaa uudistavaksi ja muuttavaksi instituutioksi. Tehtävässään opettaja perinteisesti säilyttää opettajalle tarkoitettuja tehtäviä. Opettajan tehtävät edellyttävät kuitenkin muutoksen ja kehityksen toteuttamisen.

Vuoden 2014 opetussuunnitelmassa tavoitteet ja niihin sisältyvät sisältöalueet ovat selkeästi luettavissa tavoitetaulukoiden. Samoissa taulukoissa myös laaja-alaiset osaamisalueet on näkyvästi numeroitu esille. Aiempiin opetussuunnitelmiin verrattuna etenkin laaja-alaisuuden osalta selkeän esillepanon voi nähdä asiaa selventäväksi, mutta sen voi mieltää myös opettajan toiminnan ohjaavuuden lisääntymiseksi.

LÄHTEET

Aho, I. 2011. Mikä tekee opettajasta selviytyjän? Tampereen Yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö. Väitöskirja. <<http://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-7893-2>>. (Luettu 10.11.2018.)

Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus II. Tampere: Vastapaino.

Autio, T., Hakala, L. & Kujala, T. 2017. Esipuhe. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.) Opetussuunnitelmatutkimus: Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen. Tampere: Tampere University Press, 7–16. <http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/102624/Autio_ym_Opetussuunnitelmatutkimus.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. (Luettu 14.6.2018.)

Autio, T. 2017. Johdanto: Kansainvälistyvä opetussuunnitelmatutkimus kansallisen koulutuspolitiikan ja opetussuunnitelmareformien älyllisenä ja poliittisena resurssina. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.) Opetussuunnitelmatutkimus: Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen. Tampere: Tampere University Press, 17–58. <http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/102624/Autio_ym_Opetussuunnitelmatutkimus.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. (Luettu 17.6.2018.)

Elrod II, P. D. & Tippet, D.D. 2002. "The "death valley" of change". Journal of Organizational Change Management, 15 (3): 273–291. <<https://doi-org.helios.uta.fi/10.1108/09534810210429309>>. (Luettu 19.10.2018.)

Engblom–Pelkkala, K. 2018. Institutionaalisen koulun strategiset käytännöt. Diskursiivinen lähestymistapa. Tampereen yliopisto. Johtamiskorkeakoulu. Väitöskirja. <<http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/102673/978-952-03-0625-0.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. (Luettu 18.10.2018.)

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino. <<https://www.ellibslibrary.com/reader/9789517685047>>. (Luettu 1.11.2018.)

Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2014. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Grönfors, M. 2015. Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 146–161.

Hakala, J. T. 2018. Toimivan tutkimusmenetelmän löytäminen. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 14–26.

Harju, V. 2014. Tulevaisuuden taidot oppimisen lähtökohtana. Teoksessa H. Niemi & J. Multisilta (toim.) *Rajaton luokkahuone*. Jyväskylä: PS-kustannus. Ei sivunumerointia.
<<https://www.ellibslibrary.com/fi/tay/9789524517119>>. (Luettu 29.11.2018.)

Hellström, M., Johnson, P., Leppilampi, A. & Sahlberg, P. 2015. *Yhdessä oppiminen. Yhteistoiminnallisuuden käytäntö ja periaatteet*. Helsinki: Into.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2011. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.

Karvinen, H. 2003. Kohti kokonaisvaltaista opetuksen kehittämistä: kuvataide osana eheyttämistä peruskoulun alaluokilla. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 248.
<<https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/20037/kohtikok.pdf?sequence=1>>. (Luettu 28.11.2018.)

Kiviniemi, K. 2010. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola (toim.) & R. Valli *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 70–85.

Komulainen, K. & Rajakaltio, H. 2017. Opettaja johtamisparadigmojen ristipaineissa. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.) *Opetussuunnitelmatutkimus: Keskustelunavauksia suomalaisen kouluun ja opettajankoulutukseen*. Tampere: Tampere University Press, 223–246.
<http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/102624/Autio_ym_Opetussuunnitelmatutkimus.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. (Luettu 17.6.2018.)

Kvale, S. 2007. *Doing Interviews*. SAGE Publications.

Kyllönen, M. 2011. *Tulevaisuuden koulu ja johtaminen. Skenaariot 2020 -luvulla*. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö. Väitöskirja.
<<https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/66841/978-951-44-8630-2.pdf>>. (Luettu 20.10.2018.)

Laine, T. 2010. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola (toim.) & R. Valli *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 28–45.

Lammi, J. 2017. *Opettajuus yhtenäisen peruskoulun kontekstissa. Etnografinen tapaustutkimus*. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteellinen tiedekunta. Väitöskirja.
<<https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/222478/OPETTAJU.pdf?sequence=1>>. (Luettu 12.12.2018.)

Luukkainen, O. 2004. *Opettajuus – Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä?* Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Väitöskirja. <<http://urn.fi/urn:isbn:951-44-5885-0>>. (Luettu 13.12.2018.)

Malinen, P. 1992. *Opetussuunnitelmat koulutyössä*. Helsinki: VAPK-kustannus.

- Minkkinen, J. 2011. Opettaja ja lasten hyvinvointi. Teoksessa A. Oksanen & M. Salonen (toim.) Toiminnallisia loukkuja: hyvinvointi ja eriarvoisuus yhteiskunnassa. Tampere: Tampere University Press, 63–87.
<http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/66228/opettaja_ja_lasten_hyvinvointi_2011.pdf?sequence=1>. (Luettu 14.2.2016.)
- Mäkinen, M. & Kujala, T. 2017. Metaforat opetussuunnitelmaideologioiden tulkintavälineenä. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.) Opetussuunnitelmatutkimus: Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen. Tampere: Tampere University Press, 267–288.
- Norrena, J. 2015. Innostava koulun muutos: Opas laaja-alaisen osaamisen opetukseen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Norrena, J. 2013. Opettaja tulevaisuuden taitojen edistäjänä. ”Jos haluat opettaa noita taitoja, sinun on ensin hallittava ne itse.” Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in computing 169. Väitöskirja. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/41742/978-951-39-5227-3_Vaitos19062013.pdf?sequence=1>. (Luettu 20.2.2016.)
- North, D. 1990. Institutions, institutional change and economic performance. USA: Cambridge University Press.
<<https://ebookcentral.proquest.com/lib/tampere/reader.action?docID=1103733&query=>>. (Luettu 18.10.2018.)
- OECD 2018. The future on education and skills, Education 2030.
<[https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)> (Luettu 27.1.2019.)
- Oinonen, I., Salonen-Hakomäki, S-M., Mäntylä, T. & Eskola, J. 2018. Mullistaako laaja-alaisuus kouluopetuksen? – Luokanopettajien käsityksiä laaja-alaisuudesta vuoden 2016 opetussuunnitelmassa. Teoksessa J. Eskola, I. Nikanto & S. Virtanen (toim.) Aikamme kasvatus: vain muutos on pysyvää? – 14 eläytymismenetelmätutkimusta. Tampere: Tampere University Press. 137– 164. <<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-0908-4>>. (Luettu 28.11.2018.)
- Patton, M. Q. 2002. Qualitative research & evaluation methods. 3. painos. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985. Helsinki: Kouluhallitus.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Opetushallitus.
<http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf>. (Luettu 25.11.2018.)

- Raivola, R. 1993. Onko opettaja säilyttävän tehtävänsä vanki? Teoksessa O. Luukkainen (toim.) Hyväksi opettajaksi : kasvu ja kasvattaminen. Porvoo: WSOY. 9–30.
<<https://www15.uta.fi/kirjasto/nelli/verkkoaineistot/kasv/raivola.pdf>>. (Luettu 9.10.2018.)
- Rajakaltio, H. 2011. Moninaisuus yhtenäisyydessä. Peruskoulu muutosten ristipaineissa. Tampereen Yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö. Väitöskirja.
<<http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/66847/978-951-44-8654-8.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. (Luettu 15.10.2018.)
- Rinne, R., Kivirauma, J. & Lehtinen, E. 2015. Johdatus kasvatustieteisiin. Jyväskylä: PS-kustannus.
<<https://www.ellibslibrary.com/book/978-952-451-738-6>>. (Luettu 1.11.2018.)
- Saari, A. & Harni E. 2016. Mikä tieto on kaikkein tärkeintä? Herbert Spencer ja elämää myötäilevä opetussuunnitelma. Ennen ja nyt – historian tietosanomat 3/2016.
<<http://www.ennenjanyt.net/2016/09/mika-tieto-on-kaikkein-tarkeinta-herbert-spencer-ja-elamaa-myotaileva-opetussuunnitelma/>>. (Luettu 10.10.2018.)
- Saari, A., Salmela, S. & Vilkkilä, J. 2017. Bildung- ja curriculum-perinteet suomalaisessa opetussuunnitelma-ajattelussa. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.) Opetussuunnitelmatutkimus: Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen. Tampere: Tampere University Press, 61–82.
http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/102624/Autio_ym_Opetussuunnitelmatutkimus.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. (Luettu 21.6.2018.)
- Salminen, J. 2012. Koulun pirulliset dilemmat. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Teos.
- Salminen, J. & Annevirta, T. 2014 Opetussuunnitelman perusteiden välittämä ohjaus – mitä, kenelle ja miksi? Kasvatus 45(4), 333–348.
- Silfverberg, H. 2004. Millainen opettajan tulisi olla – Opiskelijoiden käsityksiä aineenopettajantyöhön soveltuvuudesta. Teoksessa R. Jaatinen, P. Kaikkonen & J. Lehtovaara. (toim.) Opettajuudesta ja kielikasvatuksesta. Puheenvuoroja sillanrakentajille. Tampere: Tampere University Press, 98–113. <<http://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201303131058>>. (Luettu 13.12.2018.)
- Siljander, P. 2014. Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen. Peruskäsitteet ja pääsuuntaukset. Tampere: Vastapaino. <<https://www.ellibslibrary.com/reader/9789517685122>>. (Luettu 16.10.2018.)
- Silverman, D. 2005. Doing qualitative research. A practical handbook. Second edition. Sage.
- Simola, H. 1998. Ilmaan propattu. Toiveiden rationalismi koulureformien diskursiivisena perustana. Teoksessa R. Honkonen (toim.) Koulutuksen lumo, retoriikka, politiikka ja arviointi. Tampere: Tampere University Press, 55–73.
- Soini, T., Kinossalo, M., Pietarinen, J. & Pyhältö, K. 2017. Osallistamista oppimassa: kohti yhtenäistä ja ymmärrettävää perusopetuksen opetussuunnitelmaa. Teoksessa V. Korhonen, J. Annala & P. Kulju (toim.) Kehittämisen palat, yhteisöjen salat: Näkökulmia kasvatukseen ja koulutukseen. Tampere: Tampere University Press, 35–57. <<http://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201802161240>>. (Luettu 9.11.2018.)
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. EU: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.

Varto, J. 2005. Laadullisen tutkimuksen metodologia.

<http://arted.uiah.fi/synnyt/kirjat/varto_laadullisen_tutkimuksen_metodologia.pdf>. (Luettu 27.10.2018.)

Vartola, J. 2004. Näkökulmia byrokratiaan. Tampereen yliopisto. Johtamistieteiden laitos.

Tampere: Tampere University Press: Tampere. <https://www15-uta-fi.helios.uta.fi/kirjasto/pdf/suoj/vartola_nakokulmia_byrokratiaan.pdf>. (Luettu 19.10.2018.)

Vitikka, E. 2009. Opetussuunnitelman mallin jäsenys: Sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina. Jyväskylä: Suomen Kasvatustieteellinen Seura. Kasvatusalan tutkimuksia 44.

LIITTEET

HAASTATTELURUNKO

Liite 1 (1)

1) Kuinka monta vuotta olet opettanut? Mitä oppiaineita olet opettanut?

Kysyn tietoja yhteensä kolmesta eri laaja-alaisesta osaamiskokonaisuudesta. Miten olet toteuttanut oppituntejasi ajatellen kyseisiä laaja-alaisia osaamiskokonaisuuksia?

2) Laaja-alainen osaamiskokonaisuus Ajattelu- ja oppimaan oppiminen

Miten olet toteuttanut oppituntejasi ajatellen kyseistä laaja-alaista osaamiskokonaisuutta?

Kaikille haastatelluille esitettiin yllä olevat kysymykset. Lisäksi kullekin haastateltavalle esitettiin kaksi kysymystä.

Kuvataiteen opettajalle esitetyt kaksi muuta kysymystä:

3) Laaja-alainen osaamiskokonaisuus Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu

Miten olet toteuttanut oppituntejasi ajatellen kyseistä laaja-alaista osaamiskokonaisuutta?

4) Laaja-alainen osaamiskokonaisuus Työelämätaidot ja yrittäjyys

Miten olet toteuttanut oppituntejasi ajatellen kyseistä laaja-alaista osaamiskokonaisuutta?

Biologian opettajalle esitetyt kaksi muuta kysymystä:

5) Laaja-alainen osaamiskokonaisuus Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot

Miten olet toteuttanut oppituntejasi ajatellen kyseistä laaja-alaista osaamiskokonaisuutta?

6) Laaja-alainen osaamiskokonaisuus Monilukutaito

Miten olet toteuttanut oppituntejasi ajatellen kyseistä laaja-alaista osaamiskokonaisuutta?

Uskonnon opettajalle esitetyt kaksi muuta kysymystä:

7) Laaja-alainen osaamiskokonaisuus Osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävä tulevaisuuden rakentaminen

Miten olet toteuttanut oppituntejasi ajatellen kyseistä laaja-alaista osaamiskokonaisuutta?

8) Laaja-alainen osaamiskokonaisuus Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot

Miten olet toteuttanut oppituntejasi ajatellen kyseistä laaja-alaista osaamiskokonaisuutta?

Matematiikan opettajalle esitetyt kaksi muuta kysymystä:

9) Laaja-alainen osaamiskokonaisuus Tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen

Miten olet toteuttanut oppituntejasi ajatellen kyseistä laaja-alaista osaamiskokonaisuutta?

10) Laaja-alainen osaamiskokonaisuus Osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävän tulevaisuuden rakentaminen

Miten olet toteuttanut oppituntejasi ajatellen kyseistä laaja-alaista osaamiskokonaisuutta?

Haastateltaessa oli esillä teksti vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman laaja-alaisista yleistavoitteista. Tähän paperiin oli korostetussilla merkitty olennaisia asioista kustakin laajan-alaisesta osaamiskokonaisuudesta. Näitä tietoja haastatelluilla oli tilaisuus silmäillä haastattelun ajan.